

Synspedagogisk observasjon

En kvalitativ studie om observasjon av visuell oppmerksomhet hos barn med synshemming og sammensatte vansker

Tove Arntzen Andrew



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Sammendrag

Tema for studien

Synspedagogisk observasjon. En kvalitativ studie om observasjon av visuell oppmerksomhet hos barn med synshemming og sammensatte vansker.

Formål

Studien belyser hva erfarne synspedagoger legger vekt på ved observasjon av visuell oppmerksomhet hos små barn. Den vektlegger å synliggjøre informantenes praksis som kan være av betydning for rådgivning og tiltak.

Problemstilling

Hovedproblemstilling: a) **Hva vektlegger synspedagogen ved observasjon av visuell oppmerksomhet hos barn med sammensatte vansker?**

Forskningsspørsmål: b) **Hvilke fokus har synspedagogen i sine beskrivelser av barnets oppmerksomhet når de ser filmklipp av et barn som ikke er kjent fra før?**

Forskningsspørsmål: c) **Gjennom hvilke observasjonssituasjoner erfarer synspedagogen å få informasjon om barnets visuelle oppmerksomhet?**

Metode og teoretisk fundament

Studien er empirisk basert og hovedmetoden er kvalitativt forskningsintervju. Jeg har benyttet kildetriangulering ved hente data både fra intervju og gjennom informantenes refleksjoner til fire filmklipp for å besvare studiens problemstillinger. Informantene er synspedagoger med bred erfaring innen observasjon av barn med synshemming og sammensatte vansker. Analysene av datamaterialet er basert på kategorier og meningsfortolkning som tok form i lys av forskningsspørsmålene. Funn i studien er drøftet basert på empiri og aktuell teori. Det teoretiske grunnlaget omfatter

observasjon, teori om visuell oppmerksomhet og barnets utvikling knyttet til samspill, kommunikasjon og relasjon.

Resultat og konklusjon

Studien viser at de situasjonene hvor synspedagogene erfarer å få informasjon om barnets visuelle oppmerksomhet fortrinnsvis er i samspill situasjoner. Et sentralt funn er at synspedagogene vektlegger å observere visuell oppmerksomhet i en relasjonell sammenheng som er mer samspill enn objekt orientert. Når synspedagogene blir presentert filmklipp av et barn med synshemning og sammensatte vansker lager de seg hypoteser og beskriver tegn som har betydning for hvordan de forstår barnets syn. Tegnene de observerer er de samme, men vektleggingen av dem er ulik. Ulikheten består i det å ha fokus på omgivelsene og det å ha fokus på barnet. Synspedagogene beskriver at de erfarer barnets visuelle oppmerksomhet som et dynamisk fenomen hvor det ligger rom for utvikling. Det handler om å oppdage og legge til rette for muligheten for at barnet skal kunne være visuelt oppmerksomt. Et annet sentralt funn er at synspedagogene vurderer det å bruke synet i samspillsituasjoner med mennesker til å være kvalitativt helt annerledes enn det å bruke synet i utforsking av objekter/leker. Synspedagogene definerer visuell oppmerksomhet som et fysisk fenomen, men omtaler og beskriver visuell oppmerksomhet i sammenhenger som et relasjonelt fenomen. En illustrert modell (kap.5, figur 5.) viser at synspedagogene vektla samspillet og relasjonens betydning i observasjon av visuell oppmerksomhet. Dette har jeg kalt *relasjonell visuell oppmerksomhet*.

Forord

Jeg vil takke betydningsfulle personer som har bistått meg i arbeidet med studien.

Takk til synspedagogen i fylket og foresatte til barnet i filmklippet som viste tillit ved å tillate meg å bruke filmklippene. Takk til informantene for engasjerte bidrag til studien.

Takk til hovedveileder Rolf Lund og biveileder Erling Kokkersvold for fine drøftinger og viktige innspill underveis.

En stor takk til Sidsel Werner for råd og innspill. Mitt søskenbarn Anita Gjermestad har til tross for travle dager med eget doktorgradsarbeid reflektert sammen med meg gjennom hele denne prosessen. Min søster Karianne har lest korrektur. Tusen takk!

Min arbeidsgiver, Huseby kompetansesenter har lagt arbeidsforholdene bra til rette for at jeg kunne gjennomføre studiet ved siden av jobb. Det har betydd så mye. En stor takk til Ingvild Tove Gauslaa ved biblioteket på Huseby for all hjelp med å skaffe til veie aktuell litteratur. En stor takk også til de kollegene og medstudenter som jeg har drøftet og snakket med underveis. Hver og en av dere har hjulpet meg videre.

Takk til min familie og svigerfamilie og særlig min mann Geir og vår datter Marie for uunnværlig støtte og tro på meg gjennom hele denne utfordrende, men meningsfulle studieprosessen.

Tove Arntzen Andrew

Hisøy, 24.05.09

Innhold

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNHold	IV
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING MED AVGRENSING.....	2
1.3 FORMÅL MED STUDIEN	3
1.4 DISPOSISJON AV STUDIEN	3
2. TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1 SENTRALE VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER - FØRFORSTÅELSE	5
2.2 OBSERVASJON	8
2.3 BARN MED SYNSHEMNING OG SAMMENSATTE VANSKER	11
2.4 BARNETS TIDLIGE UTVIKLING	12
2.4.1 <i>Kommunikasjon</i>	12
2.4.2 <i>Relasjon</i>	13
2.4.3 <i>Samspill</i>	14
2.4.4 <i>Oppmerksomhet</i>	15
2.5 VISUELL OPPMERKSOMHET	16
2.5.1 <i>Visuell oppmerksomhet og barnets utvikling</i>	18
2.5.2 <i>Teori om visuell oppmerksomhet</i>	20
2.5.3 <i>Den visuelle oppmerksomhetens ytre og indre prosesser</i>	22
2.5.4 <i>Synlige, observerbare visuelle oppmerksomhetsreaksjoner</i>	23

2.5.5	<i>Ansiktets kvaliteter</i>	24
2.5.6	<i>Våkenhet (State)</i>	25
3.	METODE	26
3.1	VALG AV DESIGN.....	26
3.2	KRITERIER FOR UTVALG AV INFORMANTER	27
3.3	VALG AV METODER FOR DATAINNSAMLING.....	28
3.3.1	<i>Visning av utvalgte filmklipp for informantene</i>	28
3.3.2	<i>Forskningsintervju som metode</i>	30
3.4	FREMGANGSMÅTE I UNDERSØKELSEN	31
3.4.1	<i>Korrespondanse forberedelser</i>	31
3.4.2	<i>Valg av filmklipp</i>	31
3.4.3	<i>Illustrert oversikt over fire filmklipp</i>	33
3.4.4	<i>Intervjuguide</i>	34
3.4.5	<i>Prøveintervju og film</i>	34
3.4.6	<i>Endringer etter prøveintervju og film</i>	35
3.4.7	<i>Film og forskningsintervju – bakgrunn og gjennomføring</i>	36
3.5	PROSEDYRE FOR BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET OG ANALYSE.....	38
3.5.1	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	38
3.5.2	<i>Analyse av data fra filmklipp</i>	42
3.5.3	<i>Analyse av data fra intervju</i>	43
3.6	PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	44
3.7	ETISK REFLEKSJON	47
4.	PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	49
4.1	Å SE ETTER TEGN	50

4.1.1	Visuell Oppmerksomhet.....	52
4.1.2	Øynene	54
4.1.3	Kroppslige uttrykk.....	54
4.1.4	Forutsetningene.....	55
4.1.5	Omgivelsene	56
4.1.6	Drøfting av resultater - filmklipp 4 – Å se etter tegn.....	57
4.2	INDRE OG YTRE FOKUS	60
4.2.1	Drøfting av resultater – alle filmklipp- Ytre og indre fokus.	62
4.3	Å SE DET KOMMUNIKATIVE BARNET OG SAMSPILL.....	64
4.3.1	Blikkontakt	64
4.3.2	Samspillsnivå.....	66
4.3.3	Drøfting av resultater- Å se etter det kommunikative barnet og samspill.....	68
4.4	Å LEGGE TIL RETTE FOR.....	70
4.4.1	Når barnet utforsker objekter.....	71
4.4.2	Situasjoner hvor barnet er visuelt oppmerksomt.....	73
4.4.3	Visuell oppmerksomhet og barnets våkenhet	75
4.4.4	Drøfting av resultater- Å legge til rette for	76
5.	KONKLUSJON OG REFLEKSJON.....	83
	KILDELISTE	87
	VEDLEGG.....	97

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 1995 ble jeg tilsatt som fylkessynspedagog og ble etter hvert tilknyttet Huseby kompetansesenter. Her har jeg fått muligheten til å fordype meg praktisk i arbeid med barn med synshemming og sammensatte vansker. Synsutredning av små barn med synshemming og sammensatte vansker er komplisert og tid krevende (Hyvärinen, Björkman, Lindquist & Stenström 1994). Det som her er spesielt for denne gruppen barn er at de fleste standardiserte synstester ikke kan nyttes fordi de krever stor grad av samspill for å gi den nødvendige informasjon om synsfunksjon (Rekkedal 1994, Lie 1986). De små barna har det til felles at det er vanskelig for dem å fortelle oss hvordan de ser og forstår omgivelsene sine. Barna er avhengige av foreldrenes og andre nærpersoners tolkninger av deres atferd. Derfor er observasjonene som synspedagogen gjør som en del av dette arbeidet av stor betydning for synsutredningen. Gruppen barn er økende (Bredrup 2008). Statlig Spesialpedagogisk Støttesystem, Huseby kompetansesenter for synshemmede setter tidlig innsats som er et prioritert satsningsområde (Statped 2008, www.statped.no/huseby/synsvansker). Av henviste brukere fra kommunene til Tambartun og Huseby kompetansesenter er ”sammensatte vansker” den største gruppen. Man antar at 60-70 % av barn som er født svaksynte har en eller annen form for tilleggsfunksjonshemminger (Larssen og Wilhelmsen 2005). I dette studiet ønsker jeg å se på hva synspedagogen som har observert barn med synshemming og sammensatte vansker over mange år vektlegger i observasjonene. Jeg finner at det er skrevet mye om synstesting av synets delfunksjoner i litteraturen, men selve innholdet og forståelsen knyttet til hvilke observasjonssituasjoner og hva man baserer observasjonene på er mindre beskrevet. Det er kanskje lettere å dele erfaringer ut fra synets målbare delfunksjoner enn å dele selve innholdet i observasjonene. I en hovedfagsoppgave (Rekkedal 1994) om synspedagogers tester og testmateriell svarte 27 av 30 informanter at den beste måten

å kartlegge synsferde på var ved hjelp av observasjon. Det synspedagogiske fagfeltet har endret seg i stor grad de siste ti årene (Wilhelmsen 2007). Det har vært utdannet synspedagoger i snart førti år i Norge. I dag arbeider synspedagoger innenfor et komplekst fagområde hvor innsikt i det totale synssystemet fordrer en bred synsfunksjonskartlegging (ibid). Mitt ståsted i forhold til denne undersøkelsen er at jeg til tross for min bakgrunn ikke kjenner til detaljene i hvordan andre synspedagoger går frem ved utredninger og observasjoner knyttet til barn med sammensatte vansker. Min erfaring er at innenfor det synspedagogiske fagområdet ikke har vært stort fokus på visuell oppmerksomhet når det gjelder de minste barna. Visuell oppmerksomhet er meget sentralt for barnets utvikling spesielt i forhold til kontakt og samhandling (Jacobsen 2006). I denne studien vil jeg belyse fenomenet visuell oppmerksomhet ved å se på hvilken måte, i hvilken sammenheng og hvordan synspedagogen forstår visuell oppmerksomhet hos barn med synshemming og sammensatte vansker. Utgangspunktet er å beskrive kvaliteter knyttet til synspedagogens observasjoner. Disse kvalitetene kan være sentrale og bidra med ny kunnskap i videre arbeid med å kartlegge og utrede synsfunksjonen til de minste barna.

1.2 Problemstilling med avgrensning

Problemstillingen gjennom denne studien er: **Hva vektlegger synspedagogen ved observasjon av visuell oppmerksomhet hos barn med sammensatte vansker?** Det ligger en premiss for denne problemstillingen hvor jeg går ut i fra at informantene er i stand til å vektlegge og analysere på bakgrunn av sin lange erfaring og synsfaglige kompetanse. Jeg belyser studien gjennom to forskningsspørsmål: *Hvilke fokus har synspedagogen i sine beskrivelser av barnets oppmerksomhet når de ser filmklipp av et barn som ikke er kjent fra før? Gjennom hvilke observasjonssituasjoner erfarer synspedagogen å få informasjon om barnets visuelle oppmerksomhet?* Med *fokus* mener jeg hva som umiddelbart ser ut for å framtre og vektes i det synspedagogen sier. I en tidsrekkefølge kan man ha mange fokus. Med *observasjonssituasjoner* menes de situasjoner hvor synspedagogen observerer visuell

oppmerksomhet. Jeg avgrenser masterprosjektet til å gjelde synspedagogens observasjoner av barn under atten måneder i utviklingsalder. Jeg omtaler synspedagogen i hunkjønnssform i studien og bruker informanten og synspedagogen om hverandre. Visuell oppmerksomhet forkortes til VO.

1.3 Formål med studien

Formålet med denne studien er å se etter hva det er den erfarne synspedagog legger vekt på ved observasjon av VO hos barn med synshemning og sammensatte vansker. Synspedagogens observasjoner vil kunne ha konsekvenser for rådgivning og tiltak. Dette handler både om taus og om eksplisitt kunnskap anvendt i observasjon av små barn. Det kan legges ulike betydninger i begrepet taus kunnskap. I denne studien er begrepet tilknyttet Polanyi (2000). Han påpeker at det i handlingen, dvs. synspedagogens observasjon vises at det ligger både teoretisk og praktisk kunnskap bak. Jeg vil prøve å forstå kunnskapen som de bygger sine antakelser på. Det er rimelig å tro at holdninger og handlinger hos pedagogen kan være ubevisste (Bae & Waastad 1999). Da informantene som deltar i studiet har observert ulike barn med sammensatte vansker i mange år mener jeg det å ha fokus på synspedagogens praksis gjennom å synliggjøre deres *livsverden* (se definisjon 2.1) kan være av verdi. Dette kan bidra til å inspirere andre som arbeider med barn med synshemning og sammensatte vansker og være til inspirasjon i eget arbeid. Jeg håper det kan komme de små barna og familiene deres til gode.

1.4 Disposisjon av studien

Studien har fem kapitler.

Første kapittel inneholder bakgrunnsinformasjon for valg av tema og formål med studien.

I andre kapittel presenteres studiens teoretiske grunnlag. Sentrale vitenskapsteoretiske perspektiver danner grunnlaget for forståelsen både teoretisk og metodisk. Videre presenteres teori om observasjon, synshemming, barnets utvikling med vekt på kommunikasjon, samspill og VO. Grunnet metodevalg og analyse har teorien kommet frem gjennom datamaterialet. Tidsriktig ville det vært naturlig å plassere teoridelen etter metodedelen. Jeg har allikevel valgt å plassere teoridelen først for å gi leseren en sammenhengende forståelse.

Kapittel tre omhandler valg, datainnsamling og drøfting av metode som ble benyttet for å svare på studiens formål. Metodekapittelet er stort i denne studien fordi jeg har brukt flere tilnærminger til hvordan valg av metode og datainnsamling har foregått.

I kapittel fire presenteres fire kjerne kategorier som fremkom gjennom analyse og som drøftes i lys av egne refleksjoner, relevant teori og empiriske funn. Det er lagt vekt på å bruke flere og fyldige sitater da jeg anser gjengivelse av informantenes uttalelser (sitater) som viktige for gyldigheten av studien.

I femte kapittel samles studiens funn på bakgrunn av problemstillingene og avsluttes med egen refleksjon.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 Sentrale vitenskapsteoretiske perspektiver - førforståelse

For å forklare innfallsvinkelen til de vitenskapsteoretiske tilnærmingene som jeg har lagt til grunn i studien tar jeg utgangspunkt i metodene for datainnsamlingen. Jeg har valgt å presentere studiens vitenskapsteoretiske ramme i teorikapittelet for å tydeliggjøre førforståelsen i relasjon til teori. En annen måte å gjøre dette på kunne vært å sette disse rammene inn i metodekapittelet. Designet for studien er empirisk basert og hovedmetoden er kvalitativt forskningsintervju. Jeg ønsket å få en annen og bredere tilnærming og valgte i tillegg til forskningsintervju å vise informantene fire filmklipp av et barn med synshemming og sammensatte vansker for å se hva de observerer. I første del, før dybdeintervjuet, viste jeg fire korte filmklipp av et barn med sammensatte vansker. Jeg ba informantene kommentere og reflektere etter hvert filmklipp. Dette forklares ytterligere i studiens metodiske kapittel. I min undersøkelse fremtrer to faktorer som i varierende grad er sentrale for de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg har valgt.

Den første faktoren er synspedagogenes egne **fortolkninger** i film og intervju - den andre er deres **beskrivelser** ut fra deres eget perspektiv. Den hermeneutiske metode er en systematisk tilnærming til fortolkningskunsten (Befring 2007, Kvale 1999). Jeg har vurdert mitt datamateriale som egnet seg for denne metoden. Hermeneutikken utspringer fra humanistiske fag og er knyttet opp til forståelse, mening og refleksjon. Dalen (2004) stiller spørsmålet om hvordan en forsker kan forstå andre menneskers livssituasjon. Svaret avhenger av fenomenet som skal studeres, bakgrunnen til forskeren og informantenes tilgjengelighet. Den filosofiske hermeneutikkens grunnlegger i forrige århundre, Hans-Georg Gadamer var opptatt av å se hvilken rolle tolkeren selv har for resultatet av tolkningsarbeidet. I møte med et annet menneske møter vi en annens forståelseshorison. Målet er gjennom samtalen å forstå den andres

horisont, bli beriket av det og kunne finne et felles ståsted i horisontene (Gadamer 2003). Han brukte begrepet ”Horisont-sammensmelting”. I dette kan det ligge at fortolkerens perspektiv og det perspektivet som skal forstås, må samordnes. Dette skjer når vi mener at vi forstår hverandre uten at det trenger å være en enighet mellom disse perspektivene (Befring 2007). I denne studien er ikke målet at det skal være enighet mellom perspektivene, men at jeg som forsker skal kunne prøve å forstå det mine informanter forteller gjennom intervjuer og refleksjoner som kommer i og etter hvert filmklipp. Jeg kan ikke sette meg utenfor min egen førforståelse. Jeg ser ting ut fra egen horisont. Ved å ”bevege meg” (bevisstgjøre meg) i forhold til meg selv kan jeg bidra til å endre mitt eget perspektiv. Her er det viktig for meg og være bevisst på at det informantene sier ikke nødvendigvis er det de faktisk gjør. Dersom jeg hadde valgt å observere mine informanter direkte i observasjonsarbeid ville jeg sannsynligvis fått annen informasjon enn gjennom intervju. Ønsket om å gi gode svar under intervjuet kan også påvirke innholdet. Derfor benytter jeg meg av filmklipp i tillegg til intervju for å søke å komme nærmere mine informanters praksis. Da jeg søker mine informanters erfaringer i deres arbeid vil hermeneutikk som analyseteknikk være tilstede men også ligge som filosofisk bakteppe for fortolkningen i studien knyttet til samtalen som er tekstliggjort gjennom transkripsjon. Erfaringsbegrepet i denne sammenheng befinner seg i nær forståelse med filosofen John Deweys relasjonelle begrep. Dewey (1980) ser menneskenes handlinger og relasjoner med omverdenen som en arena for erfaringsdannelsen. Han ser mennesket som et aktivt relasjonelt vesen som gjennom praktisk prøving lærer og samler kunnskap og erfaringer.

Den andre faktoren er fenomenologisk, vitenskapsteoretisk filosofisk tilnærming som er knyttet til beskrivelsen. Det finnes mange ulike retninger innen fenomenologien. Denne studien tar utgangspunkt i den retningen hvor individet står i fokus, kalt psykologisk fenomenologi (Postholm 2005). Fenomenologien bygger på Edmund Husserls filosofiske perspektiv og retter oppmerksomheten mot verden slik den oppfattes av subjektet. Fenomenologien var opptatt av å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom å gjøre konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et

reflekterende selv (Postholm 2005). Jeg vil prøve på en åpen og naiv måte å utforske et spesielt fenomen. Jeg søker å komme frem til en essens eller en slags fellesnevner av det opplevde fenomenet (ibid). Jeg søker informantenes beskrivelse av sin egen praksis, deres *livsverden* (Kvale 1999). Dalen (2004) trekker frem begrepet i sammenheng med å søke en større forståelse av hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon og sier at det er et overordnet mål og utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres egen sosiale virkelighet. Det fenomenologiske perspektivet som ofte refereres til i kvalitativ forskning har til formål å se menneskers forståelse av sin egen situasjon og ha fokus på det enkeltmennesker opplever (Befring 2007). Det er ørsmå nyanser som kan være viktig kunnskap å få tak i når informantene gjør observasjoner av og møter barn med synshemming og sammensatte vansker. Jeg vil tilstrebe og forstå det de gjør og løfte frem det mine informanter beskriver. Fenomenologisk tilnærming er definert til å være noe mer sentral i denne sammenhengen, men studien vil også ha et hermeneutisk ”bakgrunnstepp” i tilknytning til fortolkningen både til informantene og til forsker. Selv om det kan være ønskelig å få frem informantenes klare beskrivelser og unngå forskerens egen tolkning av datamaterialet er dette ikke helt enkelt å skille (Ryen 2006). I studien er det informantenes beskrivelser som ligger til grunn for drøftingene. Det vil allikevel være forskers tolkning og forståelse som vil prege denne. Når man for eksempel skal lese en bok vil man bevisst eller ubevisst fortolke det som står der knyttet til sitt eget ”praksisunivers” (Werner 2008). Gudmundsdottir (1990) sier pedagogisk teori er en bevisst utført aktivitet som kun kan forstås ut fra en kunnskap som oftest er taus. Vi ser andre gjennom våre egne private teorier om praksis og får dermed en ”slagside” i måten vi oppfatter andre på. I denne studien er forståelsen av informantenes beskrivelser satt i et forståelsesperspektiv knyttet til relasjon og samspill. ”Slagsiden” ligger her fordi forskning viser hvor vesentlig dette er særlig for de aller minste barnas utvikling (Rye 2007, Hundeide 2001, Rye 1998, Stern 2007, Bråten 2007, Carling 1991) Dette vil nødvendigvis prege tolkningen i innholdet av studien, analyse og funn. I nær sammenheng med praksisuniverset og forståelsesperspektivet er det nærliggende å trekke frem bevissthet om den teoretiske

(eksplisitte) kunnskapen og den praktiske (*taus*). Polanyi (2000) ser disse to som ytterpunkter og ser selve handlingen som arenaen for den tause kunnskaps fremtreden. Den tause kunnskapen *kan* være ubevisst. Man vet altså mer enn man klarer å uttrykke i ord. Dermed vil det i studien være vesentlig å se på synspedagogenes handlinger og hva som ligger bak disse. Jeg trekker slutningen om at handling og *erfaring* henger sammen. Erfaring er mer enn bare å gjøre det samme flere ganger. Man skal også se kritisk og reflektere i etterkant over gyldigheten av den kunnskapen man har ervervet (Handal & Lauvås 2004).

2.2 Observasjon

Jeg behandler her observasjon som tilnærming fordi informantene beskriver hvordan de gjennom sitt eget arbeid gjør observasjoner. Observasjonene er kontekstbetingete og kan oppfattes ut fra ulike perspektiver, sier Gudmundsdottir (1992). Således vil denne bevisstheten være viktig fordi det i denne studien også dreier seg om tre informanter som skal se flere filmklipp og gi forsker mulighet til fortolkning av handlingen. Begrepet *å observere* er opprinnelig fra latin og betyr å iakttå eller å undersøke (Bjørndal 2008). Man er en oppmerksom iakttagere satt i en pedagogisk sammenheng. Man kan ha ulike versjoner av virkeligheten (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005). Man kan tro at man ser det samme bildet foran seg, men når man etterpå snakker om hva den enkelte ser så vil det være svært individuelt. Et fenomen kan altså beskrives likt, men oppleves forskjellig. Våre visuelle illusjoner viser også at vi opplever fysiske gjenstander som helhet før vi går inn og ser på detaljene (ibid). Det kjente bildet på dette i litteraturen er Rubins vase, de tvetydige ansiktene som fremtrer for noen, mens samme bilde oppleves som en vase for andre (Bjørndal 2008). Her trekkes viktigheten av å være en god observatør frem gjennom virkelig å forstå hvor kompleks en observasjonsprosess er. Betegnelsen *praksisunivers* representerer noe av de utfordringene som beskrives her. Werner (2008) innfører betegnelsen i sitt doktorgradsarbeid og ser den i relasjon med Handal og Lauvås (2004) sitt innarbeidede begrep *praksisteori* satt i relasjon til læreren

samlede kunnskap, erfaringer og verdier. Der hun i motsetning til det å ha kontroll over sin egen praksisteori sier: "... en aldri kan ha kontroll over sitt praksisunivers... Det er i de tankemønstrene og forståelsesmåtene som uttrykkes gjennom språk og handlinger, som praksis (an)gripes med, og dette er i stor grad "usynlig" for læreren selv" (Werner 2008 s. 71). Derfor vil synspedagogen i denne sammenhengen operere innenfor sitt eget praksisunivers. De kunnskaper og handlinger som besittes vil alltid være i relasjon til den kulturen som de er en del av (ibid). Bjørndal (2008) belyser dette ved å vise til femten prinsipper utarbeidet av Kolivosky og Taylor (1977) som gir grunner for å være kritisk ovenfor en objektiv og ukritisk forståelse av observasjonene. Jeg velger her å vise til de fem første av disse prinsippene."1. To mennesker ser ikke samme tingen på den samme måten. 2. Bildet mennesket har av seg selv påvirker den måten det ser verden på. 3. Bildet mennesket har av andre farger forholdet han/hun har til dem. 4. Mennesket ser ting på bakgrunn av tidligere erfaringer. 5. Mennesket ser ulike ting på ulike tidspunkt"(Bjørndal 2008, s.37). I tilknytning til menneskets praksisunivers kan man vel også si at mennesket ser ulike ting også på samme tidspunkt. Dette viser hvor sammensatt og komplekst det er å tolke menneskers observasjoner. Observatørens rolle er viktig og svært individuell. Dette trekker Bisgaard & Strømnes (1976) frem når de skriver om *pædagogens anlæg og egenskaper som iagttager* hvor den viktigste kilden til feil er iagttageren selv. "Han er ikke og vil aldri kunne bli et objektivt registreringsapparat "(s. 63). Iakttagelse er ikke et mål i seg selv. Det er der for barnets skyld, men utvikler samtidig lærers pedagogiske evner.

At gjøre iagttagelser over barn vil sige at se eller høre, hva barn gjør, men også at undre seg over , hvorfor de gjør det. Det betyr også at man varsomt, oppmerksomt og undrende nærmer sig en andens verden. At iagttage barn betyder at de, at lytte, at registrere, at erkende, og først og sidst at sætte ting ind i større sammenhænge (Bisgaard & Strømnes 1976 s. 16).

Man kan lett få bekreftet det man ser etter når man ser etter det. Det vil derfor være vesentlig hva slags erfaringer, holdninger og kunnskaper en som observatør bringer med seg inn i observasjonssituasjonen. Ved å se på og tolke det barnet gjør kommer

vi nærmere dets opplevelser (Lorentzen 2006, Løkken & Søbstad 2006). Når barnet er prisgitt andres tolkning av sine signaler blir det ekstra viktig hvordan og hva man legger i tolkningene av barnets atferd. Faren for å feiltolke barnet er stor før man blir kjent med disse signalene (Carling 1991). Dette impliserer et viktig etisk aspekt hvor man som observatør ikke bare får et stort ansvar, men også makt ved å fortolke. Derfor vurderer jeg grunnholdningene som ligger i observasjonsmetodene i Marte-Meo metodikk som videoveiledningsmetode som svært viktig. Metodene viser ved å oppøve sensitivitet og se på hva barnet kan og mestrer i observasjonene vil man kunne bygge videre på det mulige (Fennefoss & Valvik 2001, Aarts 2005). Jeg antar at det stilles større krav til å observere og være pedagog i et samspill perspektiv enn i et ferdighetsperspektiv. Antakelig er det lettere å bruke skjemaer og kartleggingsverktøy for å avdekke mangler eller særegenheter enn å ta utgangspunkt i det barnet selv "forteller" gjennom sitt eget språk (Lorentzen 2006). Dette er også et svært tid og ressurskrevende arbeid. Det å gjøre observasjoner av spedbarn og småbarn krever fleksibilitet og muligheter til å følge opp og tilpasse observasjonen på et passende tidspunkt. Tiden som brukes på disse observasjonene gjør observatørene i stand til å knytte større mening og forståelse til observasjonene og man kan oppdage samspill mønstre. Spedbarnsobservasjon som metode er systematisert og foregår jevnlig kanskje over år (Abrahamsen 2003). Grensen mellom når man gjør atferdsobservasjoner og synstester er ikke klar. Jo mer man tilrettelegger for barnet og omgivelsene i synstesting øyemed, dess mer nærmer man seg prinsippene for en testsituasjon (Lindstedt 1984). Observasjon og studier av barnet har endret seg fra å bygge på beskrivelser av de ytre observerbare fenomen, basert på eksperimentell forskning til interaksjons- og transaksjonsforskning (Abrahamsen 2003, Smith & Ulvund 1993). Denne måten å se barnet på er grunnleggende for denne studien derfor vil kommunikasjon, relasjon og samspill presenteres videre under barnets tidlige utvikling.

2.3 Barn med synshemming og sammensatte vansker

Barn med synshemming og sammensatte vansker er en stor og uensartet gruppe. Disse barna beskrives på mange ulike måter i litteraturen (Horgen 2006, Jacobsen 2006, Lorentzen 1997, Hyvärinen 1996, Standal 1995, Carling 1991). Diagnosene deres kan omfatte tilstander som blant annet cerebral parese, syndromer, spesifikke og generelle hjerneskader. Barna kan være kognitivt, motorisk, språklig, emosjonelt og atferdsmessig forsinket og ha persepsjonsvansker. Disse hemningene kan til sammen forsterke hverandre. For å finne ut omfanget av synshemmingen vil det være naturlig at barnet observeres av øyelege, ortoptist, synspedagog, optiker og spesialpedagog for å se synsfunksjonen i forhold til alder (Hyvärinen et al. 1994). Fiksering, følgebevegelser, utforskning med synet, hva det foretrekker å se på, hva det griper etter og etter hvert kan visus (mål på skarpsyn) sjekkes (Jangdin 1994, Cote & Smith 1989). Synstester for spedbarn og barn som befinner seg på et tidlig utviklingsnivå grunnet hjerneskader, nevrologiske skader og begrensede kommunikasjonsmuligheter er lite anvendbare fordi de krever en bevisst respons. Teller acuity test (Tellertest) er mye brukt for sterkt funksjonshemmede fordi den krever mindre respons (Jacobsen 1991). Selv om øynene fungerer bra kan hjernen ha nedsatt mulighet for å bearbeide informasjonen på grunn av ulike skader (Dutton 2002, Groenveld, Jan & Leader 1990). Cerebral visual impairment (CVI) betraktes som en diffus synsvanske i hjernens cerebrale deler da den ikke passer innenfor klassifiseringssystemet for funksjonshemmede til verdens helse organisasjon (WHO) (Mostad 2006). WHO har en naturvitenskapelig tilnærming i definisjon av kriterier i forhold til synshemmede. Når jeg her skal beskrive mennesker i relasjoner vil definisjonene være knyttet til det funksjonelle og kommunikative aspektet (World Health Organization 2008). Her flyttes fokus fra kategorier til funksjoner hvor barnet ses i samspill og relasjon med omgivelsene sine.

2.4 Barnets tidlige utvikling

2.4.1 Kommunikasjon

Et lite barn blir født. Det gjør noe med oss når vi ser på barnet. Vi tiltrekkes av øynene til barnet og kanskje ser vi etter tegn til at barnet har sett oss slik vi har sett det. Vi reagerer med en ”kommunikasjonsorientert kontaktform” (Rye 2007 s. 20). Vi møter barnet sensitivt og intuitivt og tilpasser oss et samspill i møte med det lille barnet. Det er en kvalitativt annen reaksjon å se på dette lille barnet enn om vi hadde sett for eksempel på en ball. Dersom barnet er i stand til å se en ball fikserer barnet og griper etter den. Når barnet ser den voksne reagerer det ofte med hele kroppen. Særlig om det er en voksen som barnet kjenner fra før og er motivert for å ”prate” med. Bateson så all samhandling i vid forstand som kommunikasjon. For å kunne beskrive et enkeltindivid må man se på relasjonene mellom dem. ”Relasjonen kommer først” (Johannessen et al. 2005, s. 86). Konteksten dette skjer i og kroppsspråkets betydning er viktig å forstå for å vite hva som kommuniseres. Det betyr at kroppens uttrykk er betydningsfulle i kommunikasjon. Vygotsky (1978) ser det aktive barnet i forhold til miljøet det befinner seg i. I dette har den voksne en viktig rolle. Ikke bare for kommunikasjonen, men for støtte til barnet slik at det er i stand til å nå neste sone for utvikling. Horgen (2006) drøfter kommunikasjonsbegrepet i forhold til barn med sammensatte vansker og ser denne tydelig konsekvensen for barna som ikke kan kommunisere med språket. Det stiller krav til barn, ungdom og voksne å ta barnas uttrykk på alvor. En definisjon på kommunikasjon som er bred og inkluderer studiens målgruppe er denne:

Any act by which one person gives to or receives from another person information about that person's needs, desires, perceptions, knowledge, or affective states. Communication may be intentional or unintentional, may involve conventional or unconventional signals, may take linguistic or non-linguistic forms, and may occur through spoken or other modes (Beukelman & Miranda 2000 s. 3).

Å se kommunikasjon på denne måten mener jeg omfatter det Lorentzen (1998) betrakter som essensielt, nemlig det relasjonelle og tosidige aspektet. Barnet ses i forhold til de betingelser som råder i en situasjon og blir møtt på sine egne forutsetninger både handlings- og kommunikasjonsmessig. Da studien omfatter observasjon av barn som ofte kommuniserer på en annerledes måte vil det være viktig å ha kunnskap om deres kommunikasjon. Når kommunikasjonen endres og det emosjonelle båndet mellom barnet og foreldrene påvirkes kan barnet stå i fare for å bli deprivert i sin emosjonelle utvikling. Det er nettopp gjennom det følelsesmessige samspillet at kommunikasjonen utvikles (Holmen 1996). Det lille barnet som blir født med synshemming i tillegg til andre funksjonshemninger ser ofte annerledes ut, kommuniserer annerledes og er annerledes enn andre ”vanlige” barn (Lorentzen 1997, Carling 1991). Den visuelle kommunikasjonen gjennom blikkontakten har en viktig rolle i forhold til synsfunksjonen i barnets første leveår. ”Om den är försenad eller uteblir och barnet inte heller svarar med leende till förälderns leende inverkar det negativt till interaktionen mellan föräldern och barnet ” (Hyvärinen 2009, www.lea-test.fi). Det gjør det ekstra sårbart den første viktige tiden når det gjelder å skape tilknytning og relasjon sammen med omverdenen.

2.4.2 Relasjon

Anerkjennelsen i relasjoner mellom voksen og barn skaper positive ringvirkninger både i forhold til læring og utvikling. Selve ansvaret for relasjonserfaringen må ses i sammenheng med begge parter og ikke forstås ut fra egenskaper til en av dem (Bae & Waastad 1999). Det sentrale i relasjonstenkning er fokus på barnets kapasiteter og våre holdninger knyttet til barnet som et samspillende og kommuniserende menneske. Det handler om å møte barnet på dets initiativ og vår forståelse av hvordan barnet kommuniserer. Lorentzen (1997) understreker hvor vesentlig det er å tillegge miljøet rundt barnet betydning. Ved å snu oppmerksomheten mot omgivelsene, som ofte er hindre for at barnet skal få utvikle seg, endres oppfatningen av barnets funksjon og ansvaret er flyttet utover. Dette beskrives som et relasjonelt perspektiv på barnets funksjonsnedsettelse (Horgen 2006). Det ligger et potensial for å fremme barnets

utvikling og interaksjonsmuligheter gjennom å skape en personlig relasjon. Denne relasjonen finnes i kunnskap og holdninger, ved å være åpen og sensibel og gjennom å skape den nødvendige trygghet som trengs for utvikling (Rye 2007). Barnets relasjonelle liv i forhold til omsorgspersoner står i fare for å bli truet fordi de utviklingsprosesser som skjer hos *vanlige barn* ikke er vanlige for *de uvanlige barna* (Lorentzen 1997)

2.4.3 Samspill

Spedbarnsforskningen som ofte refereres til som ”nyere” startet på begynnelsen av syttitallet og den viste at barnet var predisponert for sosialt samspill. ”Samspill kjennetegnes ved at aktivitetene til partene som deltar, er synkronisert i forhold til hverandre, og ved at de affektive uttrykk er gjensidige” (Smith & Ulvund 1993 s. 59). Bowlby (1997) så denne synkroniseringen hos barnet som medfødt. Ved filmkameraenes inntog fikk man en unik mulighet til å studere det som ikke med en gang var synlig for det blotte øye. Man fant at barnet var i stand til å imitere munngeister, vokallyder og gjenkjenne visuelt og auditivt like etter fødselen (Bråten 2007, Bråten 2004, Fantz 1963). Man gjenkjente mønstre i barnets uttrykk og oppdaget samspillet som etter hvert ble tydeligere når man visste hva man skulle se etter og man ble mer klar over hvordan man kunne få det i gang. Tenkningen knyttet til barnets tidlige samspill har ikke alltid vært rådende. Stern (2007) er en blant flere som tar oppgjør med Piaget sin utviklingsteori, som så det egosentriske spedbarnets første måneders utvikling knyttet til dets indre, som om det var kontaktløst (Bråten 2007). Etter hvert ble samspillsformene det første året beskrevet som et resultat av biologisk modning og betydningen av å gjøre erfaringer i samspill med omsorgspersonen gjennom interaksjon og transaksjon ble vektlagt (Sundet og Martinsen 1999). Transaksjonsforskningen viser til observasjonsstudier av barnet i samspill situasjoner med omsorgspersoner (Stern 2007, Abrahamsen 2003, Smith & Ulvund 1993). Det har vært viktig å kartlegge samspill kompetansen til barnet. Man har blant annet vært opptatt av hvor lenge omsorgspersonen klarer å holde på barnets oppmerksomhet. Fokuset har vært gjensidige påvirkninger i samspill prosessen. I

dette samspillet er både den indre og ytre oppmerksomhet en forutsetning (Standal 1995). Spedbarnets tidlige evne til å imitere kan ses på som et samspill og en tilknytningsatferd mot omsorgspersonene (Bråten 2004). Det å ikke se og ikke kunne imitere visuelt kan ha innvirkning på denne tidlige samspill dansen (ibid). Når mor/far og barn ser på hverandre speiles barnet i øynene til den andre. Barnet ser seg selv gjennom å se i den andres øyne (Abrahamsen 2003, Smith & Ulvund 1993). Speilingen har betydning for barnets følelser og hvordan barnet føler seg anerkjent i samspillet med omverdenen. Transaksjonsmodellen ligger til grunn for hvordan samspillet utvikler seg. Det sentrale i modellen er at barnet og miljøet det er i påvirkes av hverandre over tid (Smith & Ulvund 1993). Barnets våkenhet og hvordan foreldrene forholder seg til det kan være en faktor som kan gi en negativ snøballeffekt i utvikling prosessen. Bruner brukte begrepet ”Scaffolding” eller stillasbygging som vesentlig i denne sammenhengen fordi han så at voksne kunne bistå til positive utviklingsprosesser ved å være til stede og legge til rette deler i omgivelsene slik at barnet kunne lære. Bruner så barnets egen aktivitet og initiativ som viktig for læringen (Smith & Ulvund 1993). I et samspill vil dette kunne være å sikre de beste synsbetingelser for barnet ved for eksempel å belyse pappa sitt ansikt slik at barnet får støtte til den visuelle oppmerksomheten (aktiv utforskning av fars ansikt) i samspillet.

2.4.4 Oppmerksomhet

Evnen til å være oppmerksom har betydning for barnets opplevelser og læring. Dette skjer i samspill med omsorgsgiver i det miljøet barnet befinner seg i og her grunnlegges barnets oppmerksomhet (Fischer & Madsen 2002, Hansen 2002, Gade 1998, Smith & Ulvund 1993). I hjernen er det mange områder som styrer oppmerksomheten vår. Det har alltid vært knyttet stor interesse for hvordan mennesket sanser og forstår omverdenen og hvordan øynene og hjernen kan si noe om dette (Dutton 2002, Merleau-Ponty 2002, Haber & Hershenson 1980, Gibson 1979). Når hjernen er skadet kan den visuelle oppmerksomheten bli affisert (Bundesen & Habekost 2008). Det er spesielt tre områder i hjernen som har betydning for hvordan vi kan være oppmerksomme (Hansen 2002, Grøttland, Jacobsen & Andreassen 1998).

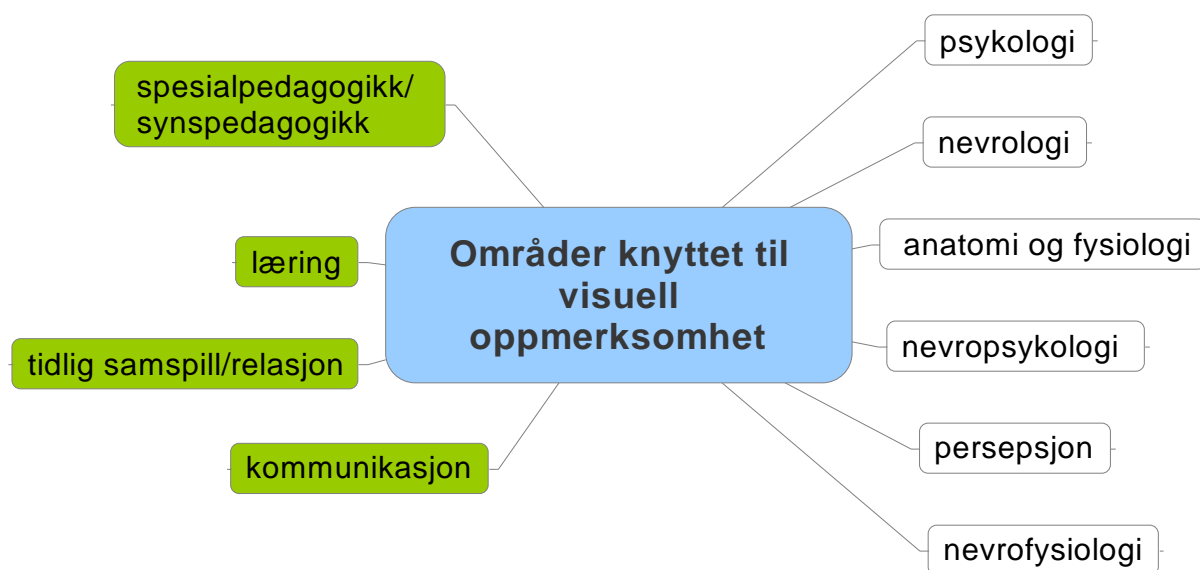
Det medfødte retikulærsystem ligger øverst i hjernestammen og har ansvar for våkenhet og bevissthet. Hypothalamus fininnstiller energinivået for motivasjon. Det limbiske systemet integrerer sanser fra flere sanseområder. Følelser og våkenhet er tett koplet psykologisk og nevrologisk (ibid). Ved å henvende seg til barnet gjennom opplevelser som kan stimulere følelsene vil det kunne ha en positiv innvirkning på barnets mulighet til å rette oppmerksomheten sin (Wist 2007). Hansen (2002) beskriver tre grunntrekk ved oppmerksomheten: *Konsentrasjon*, som i denne sammenheng er evnen til å søke med synet for å få overblikk og kunne sortere sanseintrykk. *Utholdenhet* som er en viljemessig evne til å bli værende så lenge at man kan få hentet erfaringen i det kognitive system. Til slutt det å kunne *utelukke forstyrrelser* og ikke la seg distrahere. Noen barn har mangelfullt filter for sanseintrykk. Stimuliene kan bli overveldende. Barnet har også en spennvidde i hvor mye det kan sanse samtidig. ”Opmærksomhed kan både være ubevidst og under tilsyn af bevidstheden. Det spæde barns opmærksomhed er en medfødt rettethed mod f.eks. menneskestemmer og menneskeansigter, som ikke forudsætter en bevidsthed og viljesmæssig rettedhed (eller intensjonalitet)” (Hansen 2002 s. 27). Arenaen for å skape oppmerksomhet ligger nettopp i opplevelsen i det tidlige samspillet. Det handler ikke om at barnet er en passiv mottaker for sanseintrykk eller impulsene. Man ser barnet i et perspektiv hvor barnet selv kan bestemme at noen av sanseintrykkene er mer verd å utforske enn andre (Fischer & Madsen 2002). Samspillet bør søke etter opplevelser gjennom kontakt fremfor forståelse og kognitive ferdigheter. Gjennom denne gjensidige oppmerksomhet opprettes kontakt (Carling 1991).

2.5 Visuell Oppmerksomhet

Å ha VO mot et annet menneske skaper et visuelt utgangspunkt for å kommunisere. For et barn under 18 måneder vil dette være viktig. Barnet retter oppmerksomheten mot ”noe”, ser og etter hvert tolker det som ses. Dette kan se ut som en prosess, men forskning viser at det er flere prosesser som skjer fra vi retter oppmerksomheten mot

et objekt til vi forstår (persiperer) hva vi ser (Bundesen & Habekost 2008, Wright & Ward 2008, Heijden 2004, Gade 1998, Smith & Ulvund 1993, Haber & Hershenson 1980). Gjennom mitt møte med litteraturen har fenomenet VO blitt større og større. Det strekker seg over mange ulike fagområder slik oversiktsmodellen viser. Min erfaring er at det finnes få krysspunkter i litteraturen som behandler bredden i fenomenet VO i forbindelse med tidlig samspill. Dette kan ha noe med at man beskriver begrepet i mer fysiske, kvantitative, målbare sammenhenger gjennom eksperimentelle forsøk, nevrologiske målinger av blikkskifte, fiksasjon, retning, avstand, objektstørrelse osv. (ibid). VO koples naturlig nok mot de nevrologiske forutsetningsprosessene for å kunne være visuell. Fenomenet VO i denne studien ligger innenfor de områdene som er merket med grønt selv om alle områdene på en eller annen måte innvirker på fenomenet:

Figur 1: Områder knyttet til VO.



Jeg antar at det vil ligge ulike kulturelle forståelser av VO. Innen det synspedagogiske fagfeltet vil nok uttrykket være kjent, men det vil sannsynligvis også være mange måter å forstå det på der. VO er ikke et uttrykk man bruker i dagligtale, men innen noen fagkulturer vil det være mer naturlig som hos øyeleger, optikere, psykologer,

nevrologer, spesialpedagoger og fysioterapeuter. Det å være visuell oppmerksom handler både om det å se og det å være oppmerksom i forhold til noe. Begrepene VO og oppmerksomhet brukes noe om hverandre i litteraturen og kan forstås på flere måter etter hvilken teoriforståelse og sammenheng det ses i. Denne studien forstår VO som et fenomen som er essensielt i en relasjonell sammenheng. Et fenomen som kan sette i gang ulike samspill prosesser og kanskje skape ”et nært, gjensidig og mer forpliktende kontaktforhold av lengre varighet” (relasjonen) (Rye 2007 s.63). Ved å knytte begrepet tett mot relasjon skjer det noe med måten vi ser det på. Måten man tenker om noe på definerer ofte hvordan det fremstår for oss (Lorentzen 2006). Knyttet til et samspill og relasjonsorientert perspektiv er oppmerksomheten selve forutsetningen. ”Uten barnets oppmerksomhet kan vi ikke gjøre noe sammen med barnet, bare med det, og uten vår oppmerksomhet kan barnet ikke oppleve noen mulighet for å påvirke oss” (Carling 1991, s.63). Det ligger en gjensidighet i dette. Slik jeg tolker det i denne sammenhengen har omsorgsgiver et stort ansvar som sensitiv og samspillende voksen. Jeg går ikke nærmere i detaljer på spedbarnets synsutvikling, men viser til vedlegg 12 (Barraga 1986) som viser synsutviklingen mellom 0-18 måneder.

2.5.1 Visuell oppmerksomhet og barnets utvikling

Nyfødte barn ser og bruker synssansen sin i de periodene de er fullt våkne. Gjennom åpne øyne starter spedbarnet å lære å se og etter hvert forstå omverdenen (Hyvärinen et al.1994). Barnets skarpsyn (visus) er nedsatt i starten og forbedringen skjer raskt de første tre månedene (Scholl 1986, Hyvärinen & Lindstedt 1981). Det er mange deler av synsfunksjonen som skal utvikles i denne fasen (Rekkedal 1994). Jeg velger å ikke beskrive noen synstester med unntak av *en* og viser her til hovedfagsoppgaven til Rekkedal om bruk av tester for barn (ibid). Det har vært forsket mye på hvordan spedbarnet forstår og oppfatter verden. Man mener nå at nyfødte barn er svært tidlig utrustet til å oppfatte og lære (Bråten 2007, Stern 2007, Bowlby 1997). Man kan se fra barnet er født at det ser mot klare lyskilder og objekter som fremtrer tydelig for barnet. Fantz (1963) undersøkte hvordan barnet brukte blikket til å undersøke

omgivelsene. Han fant at det gjorde det på en selektiv måte. Han så at barnet foretrakk sammensatte visuelle inntrykk og kunne gjenkjenne visuelle mønstre fremfor ensfargede flater (Fantz 1963). Barnet (det gryende selv) er i de første ukene opptatt av å regulere sansene, blant annet syn og hørselsinntrykk og dette viser seg igjen i samspill formen med barnet (Stern 2007). Innen seks uker starter barnet sin sosiale kommunikasjon gjennom blikkontakten med andre mennesker. Barnet har nå en mer stabil øyefunksjon og behersker øyebevegelser horisontalt. Hjernen til barnet er umoden ved fødsel, men akselererer i modning det første leveåret. Barnets evne til å rette den visuelle oppmerksomheten mot omverdenen er viktig på flere områder i et barns utvikling (Jacobsen 2006, Hyvärinen et al. 1994). Ved tomånedersalder går barnet fra å være visuelt oppmerksom på kontur, bevegelse og kontrast til de mer detaljerte egenskapene ved et objekt (Smith & Ulvund 1993). Det er mange ytre og indre forhold i og rundt barnet som har stor innvirkning på hvordan barnet utvikler seg. Allerede ved to-tre månedersalderen skjer det grunnleggende store endringer i barnets evne til å delta i sosialt samspill (ibid). Synets rolle her er sentral og synlig i protodialogen som karakteriseres som et *gjensidig regulert samspill rundt signaler knyttet til oppmerksomhet, initiativ og følelser* (Stern 2007 s. 18). Dette er i seg selv en øvelse på å få en sterkere følelsesmessig regulering. Synet er en viktig faktor knyttet til det å ha felles oppmerksomhet særlig i tiden før barnets verbalspråk kommer (Brandsborg 2009). Det å ha felles oppmerksomhet mot noe (rettet mot samme ting, hendelse, opplevelse eller aktivitet samtidig) gir en mulighet for samspill og positiv erkjennelse for både den som er voksen og for barnet (Brandsborg, Cyvin, Jeremiassen & Loe 2004). I videoveiledningsmaterialet om felles oppmerksomhet (FOM), kommer det tydelig frem i filmklippene både hva synet til et lite seende barn betyr for barnets utvikling, men og hva behovet til et lite barn er som ikke får oversikt primært gjennom synssansen er. Blikkontakten, altså den gjensidige visuelle oppmerksomheten er med på å forsterke følelsen og opplevelsen av felles oppmerksomhet. Gjennom felles oppmerksomhet etableres kontakten mellom to parter. Ved å studere øyebevegelser til barnet kan det si noe om kvaliteten på barnets evne til å se. Det er vanlig for et barn i 3-4 måneders alder å ha godt koordinerte

øyebevegelser med rask fiksering på objekter som er i nærheten (Hyvärinen 2009 www.lea-test.fi). Babyer retter den visuelle oppmerksomheten mot det som er mest synlig (Fantz 1963). Det er jo ofte foreldres ansikter, og gjennom denne mekanismen utvikles gjenkjennelse som sikrer vedvarende oppmerksomhet mot objekter i omgivelsene (Jacobsen 2006). Foruten synsfelt og skarpsyn (visus) er evnen til å skille ut detaljer gjennom kontrastsynet svært viktig for at barnet skal kunne skille ut uttrykk i ansiktet (Valberg 1998). I endringsprosessen som går fra å fikse et objekt til utvelgning av interesse er hjernen sentral. Vi hører og ser med hjernen (Jangdin 1994). Hvordan barn forstår og tolker ansiktsuttrykkene det første leveåret er gjenstand for forskning (Smith & Ulvund 1993). En undersøkelse av Lefèvre (2002) beskriver hvordan man testet avstand, sittestilling og tonus i forhold til VO hos femmåneders gamle barn. Barnet reagerer visuelt på stimuli i forhold til hvilken avstand det presenteres på. Når stimuliet barnet ser på er innen griperekkevidde vil barnet utforske det mye mer med øynene. Det ble også registrert økende VO når barnet kom opp i en mer sittende posisjon (Lefèvre 2002). Barnet ble også mye mer opptatt med å se på egne fingre og klær når det satt oppreist. I tillegg til avstanden et objekt ses på er størrelse, form og farge på stimuliet også sentralt for barnets oppmerksomhet (Haber & Hershenson 1980). Det samme er det om det er bare øynene som beveges eller om ansiktet og hodet beveges når stimuliet ses. Opptrer det noe form for lyd sammen med presentasjonen av stimuliet så vil synet kunne mistolkes for syn fordi øynene vendes mot lyden mens det egentlig er en reaksjon på et hørselsinntrykk (ibid). Dersom barnet utsettes for altfor mange visuelle stimuli på en gang i omgivelsene sine kan det reagere med å kople synet ut. Det kan dermed være helt i stand til å se, men omgivelsene vil kunne ha en innvirkning på barnets synsevne i situasjonen (Hyvärinen et al.1994).

2.5.2 Teori om visuell oppmerksomhet

Å beskrive visuell oppmerksomhet som en prosess er vanskelig da det er et sammensatt fenomen. En måte å beskrive VO på er slik: **Selective attention** (utvelgende, bevisst). Vi skiller/velger ut en farge, et objekt eller en retning. **Parsing**

attention, som er analyserende og fortolkende. **Directing attention** (rettet/ledende) er oppmerksomhet knyttet til både den ubevisste, refleksoorienterte oppmerksomhet til utforskning og opprettholdelse av oppmerksomhet. **Alertness attention** (skjerpet oppmerksomhet) (Jenkin & Harris 2001). En ny teori om VO dreier seg om en samtidig prosess av gjenkjennelse og utvelgelse. Mange teorier skiller disse prosessene både i tid og i representasjon. Når et objekt er gjenkjent er det også samtidig valgt og motsatt (Bundesen & Habekost 2008). Det handler om å være oppmerksom i forhold til noe:

The term “visual attention” embraces many aspects of vision. It refers to processes that find, pull out and may possibly even help to define, features in the visual environment. All these processes take the form of interactions between the observer and the environment: attention is drawn by some aspects of the visual scene but the observer is critical in defining which aspects are selected (Jenkin & Harris 2001:1).

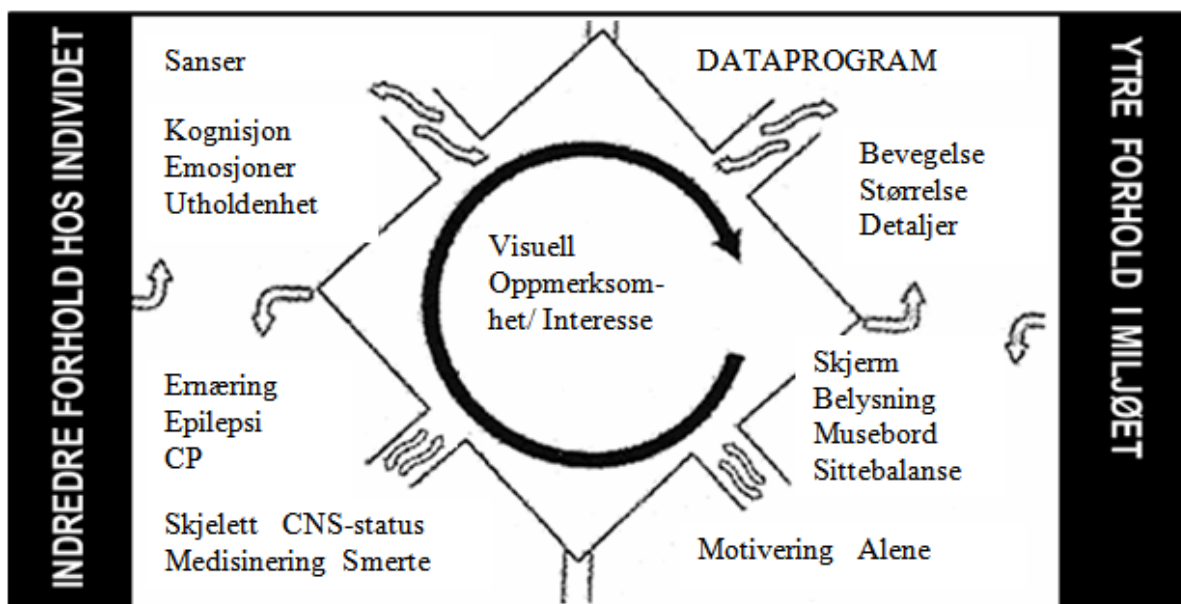
Denne teorien forutsetter evne til å filtrere og velge noe framfor noe annet (Hansen 2002). Gade (1998) sammenligner vår evne til å rette VO mot omgivelsene med et spotlys på en scene hvor man kan justere og endre lysstrålene, men også mot et bestemt visuelt stimulus som for eksempel farge. Southwell (2003) omtaler VO i forhold til at man blir bevisst noe i synsfeltet. Barnet viser en reaksjon, en atferdsendring på det som skjer. Reaksjonen kan være alt fra forandret pustemønster, bruk av stemme, kropps-, hode- eller øyebevegelser. Barnet kan forsøke å strekke seg etter det visuelle stimuliet. Et barn som legger for dagen visuell bevissthet, viser ikke nødvendigvis visuelt rettet bevegelse eller gjenkjennelse av tingen han/hun er bevisst på (ibid). Hyvärinen (2009) beskriver VO på sin hjemmeside som det å ha svak *attention* i synsfeltet. Hun ser muligheter for å øke og endre denne oppmerksomheten i synsfeltet ved å bruke ulike stimuli i tilpassede situasjoner. Visuell attention omtales slik: ”För at titta på något objekt, måste man bli medveten om dess närvaro och sedan vända blicken mot objektet för att titta på det mera noggrant” (Lea Hyvärinen et al. 1994 s.35). Synsfunksjonene deles i *preattentivt seende*, (man ser mot omgivelsene for å finne noe interessant) og *attentivt seende* (man kan legge merke til ting i synsfeltet som man er oppmerksom mot uten å se på det eller man kan velge å rette

blikket direkte og se på detaljene) (ibid). Banks og Ginsburg (1985) behandler VO i forhold til at barnet retter sin oppmerksomhet mot det som er mest synlig i sine omgivelser. I denne sammenhengen vil dette være en egnet definisjon da studien er opptatt av det som kan observeres.

2.5.3 Den visuelle oppmerksomhetens ytre og indre prosesser

VO er sentral for kontakt, samhandling, informasjonsopptak og kognitiv utvikling. For å kunne se er gjenkjennelse og forståelse sentral (Jacobsen 2006). Det er derfor vesentlig å stabilisere den visuelle oppmerksomheten. Jacobsen viser et eksempel fra et barn med ustabil VO og vansker med stabiliseringen av denne. Modellen viser hvilke forhold som påvirker VO og interesse (ibid).

Figur 2: Modell for kartlegging av indre og ytre forhold som påvirker visuell oppmerksomhet og interesse (Jacobsen, 2006, s.6). Gjengitt etter avtale.



Endringer og nyhetens interesse kan også bidra til å opprettholde VO. Dette er ikke knyttet til viljen. Hjernen gjør det uten at man er oppmerksom på at det skjer selv. (Heijden 2004, Hansen 2002). Standal (1995) ser i sin hovedoppgave på oppmerksomhetens indre og ytre prosess. Hvor den indre er oppfattelsen og

bearbeidelsen av sanseinntrykk. Den ytre prosessen er signalatferd som sier noe om oppmerksomheten.

2.5.4 Synlige, observerbare visuelle oppmerksomhetsreaksjoner

Man kan observere direkte synsatferd ved å se etter endringer i en persons atferd (Andersen & Rødbroe 2000). Hansen (2003) beskriver endring av oppmerksomheten i og utenfor kroppen. Dermed kan man ikke vite kun gjennom å se på øynene om og hvor man er oppmerksom. Det å se om barnet griper etter en leke er ofte det mest gjenkjennelige tegnet på at barnet er visuell oppmerksomt (Hyvärinen et al.1994). Hvordan vil man kunne observere at barnet er visuelt oppmerksomt? Smith og Ulvund (1993) beskriver dette ved å se på spedbarnets oppmerksomhetsreaksjoner. ”Oppmerksomhetsreaksjoner kan defineres som aktiviteter barn utfører for å orientere seg mot og opprettholde stimulering fra omverdenen” (Smith & Ulvund 1993, s. 292). Reaksjonene vises gjennom: retting av blikket mot noe, vending av hodet mot en lydkilde, visuelle følgebevegelser, emosjonelle reaksjoner som smil og latter, opphør av kroppsaktivitet når en kjent stemme høres eller gråt som reaksjon på en plutselig lyd. Dette må også ses i sammenheng med at barnet kan trenge lengre tid til å inspisere visuelt materiale.

I de første levemåneder er ikke barnet i kroppslig stand til å komme seg bort fra et forsøk på samspill eller et visuelt stimuli. Barnet forteller dette ved å unngå øyekontakt, snu hodet vekk eller lage lyder som kan tolkes som om det har ubehag (Standal 1995, Smith og Ulvund 1993). Når man ikke kan observere synsatferd slik de foregående beskrivelsene må man se på hva barnet gjør, med hele kroppen. Da blir det nødvendig å ta utgangspunkt der oppmerksomheten er for å opprette kontakt med barnet (Andersen & Rødbroe 2000, Lorentzen 1998). Om man ikke kan observere direkte at barnet er visuelt oppmerksom kan man allikevel ha en følelse av at barnet ser. Det er viktig å finne årsaken og ikke utelukke muligheten for at barnet kan bruke synet sitt. Grundige og jevne observasjoner vil kunne sikre at observasjonene stemmer (Andersen & Rødbroe 2000).

2.5.5 Ansiktets kvaliteter

Undersøkelser knyttet til hvordan barnet ser, og særlig hva barnet foretrekker å se på, har vært mange. Disse beskriver Bowlby (1997) hvor han ser på synets betydning for tidlig samspill og tilknytning med mor. Det viser seg at et synlig ansikt er et egnet stimulus for å fremkalle en reaksjon (et smil) hos barnet de aller første ukene i barnets liv. Barnet ser mer mot det som er synlig (gode kontraster) og bevegelig enn et statisk stimuli. Ved å sette barnet opp i ansikt-til-ansikt posisjon gis barnet en mulighet for å se mor. Barnet tilpasser seg mor og mor tilpasser seg barnet. Barnets visuelle atferd har en innvirkning på interaksjonen som skjer mellom mor og barn. Desto mer mor tror at barnet ser henne, jo mer oppmerksomhet gir hun barnet (ibid). Bowlby (1997) viser til Gough (1962) og Spitz (1965) som fant når barnet er våken og blir ammet fikserer barnet ofte mors ansikt samtidig. Avstanden her er ca. 30 cm. Det er akkurat den avstanden som barnets øyne er innstilt på de første ukene etter fødselen.

Fra barnet er fjorten uker foretrekker barnet å se mors ansikt fremfor andre.

Utstrekningen dette skjer i er usikker. Måten barna så på ansiktet ble beskrevet slik:

“First the child searches the face, looking at the hairline, the mouth, and the rest of the face, and then as soon as the eye-to-eye contact is made he grins” (Bowlby 1997 s.

284). Hva var det i ansiktet som virket så fremmede for barnets synsoppmerksomhet og smilereaksjon? Barnet smilte mest når det som det ser på er bevegelig, ser tilbake, er nær, snakker og stryker på barnet. Piaget var opptatt av at det som fikk frem barnets smil var kjente stimuli. Bowlby (1997) viser til Polac et al. 1964 som delte stimuli inn i to kategorier. En god stimulus (*optimum*) ble kjennetegnet ved at det fremkaller raskt smil, er vedvarende og sterkt. Et svakt (*sufficient*) stimuli tok lengre tid, varte kort og hadde lav intensitet. Det viste seg at det var en del ulike kvalitative egenskaper ved stimuliet som var mer visuelt oppmerksomhetsfremmede. Ansiktet sett forfra kontra i profil var sterkere og ansiktsslignende form som to prikker som øyne og øyebryn var mer visuelt interessant enn andre mønster (ibid).

2.5.6 Våkenhet (State)

Å være våken, oppmerksom og tilgjengelig for inntrykk i det tidlige samspillet ligger implisitt som en forutsetning for barnets utvikling. Den som er sammen med og observerer barnet må bli kjent med og forstå disse atferdstilstandene (Lorentzen 1997). Derfor blir kunnskap om det nyfødtes barnets atferd og våkenhetstilstander sentralt. Disse kalles state og blir vanligvis beskrevet slik: ”1. Dyp søvn, 2. Lett søvn, 3. Våken inaktiv tilstand 4. Våken aktiv tilstand 5. Gråt ”(Sundet & Martinsen 1999 s. 218). Wolff (1987) fant at barnet var mest tilgjengelig for inntrykk når det var våkent og inaktivt. Det er forsket mer på søvnfaser enn våkenhetstilstander (Smith & Ulvund 1993, Wolff 1987).

Det er lett å tenke seg at et barn som har sammensatte vansker, synshemming og store nevrologiske skader har vansker med våkenhet. Å skille synskapasitet og atferdstilstand vil være viktig for å finne årsaker til redusert visuell interesse. ”The category of behavioral states overlaps extensively with all other categories of behavioral development...” (Wolff 1987 s. 19). Guess et al.(1993) referert i Grøttland et al.(1998) beskriver en modell som viser hvor mange faktorer som kan virke inn på barnet våkenhet. De deler faktorene inn i ytre forhold (for eksempel; frekvens av samspill og hvilken kontekst barnet er i) og indre forhold (for eksempel sansefungering, motorikk og medisinerer). Det kan være lett å koble årsaken til en passiv atferd hos et barn til en redusert synsfunksjon, mens det i noen tilfeller kan ha noe med barnets våkenhet å gjøre. Emosjonelle og motoriske vansker kan være årsaker til at barnets VO vanskelig lar seg observere i hverdagen (Grøttland et al.1998). Wolff (1987) observerte barnets våkenhet og så blant annet på mulighetene for å forlenge våkenheten gjennom å presentere visuelle stimuli for barnet akkurat i det barnet glippet med øynene. Han fant at visuelle stimuli i bevegelse kunne bidra til å forlenge barnets våkenhet. Han understreker viktigheten av å ha kunnskap om barnets våkenhet i relasjon til barnet visuelle utforsking og kommunikasjon (ibid).

3. Metode

3.1 Valg av design

Problemstillingen og området som jeg har valgt å undersøke har lagt grunnlaget for valg av metode (Thagaard 1998). Utgangspunktet for denne studien var at jeg kun hadde en fornemmelse av hva jeg ville se på, og ingen tydelig oppfattelse av hva datamaterialet ville bringe. Postholm (2005) påpeker at ved å stille spørsmål knyttet til situasjonen informantene er i kan man få frem det usynlige hverdagslivet. Man mister ofte av syne og automatiserer egne handlinger etter hvert som man befinner seg i de samme situasjonene igjen og igjen (ibid). Tanken bak dette studie er nettopp å fokusere på disse handlingene og fenomenene gjennom informantenes egne beskrivelser og refleksjoner og søke å forstå dem og la dem komme til syne (Kvale 1999). Det jeg er ute etter å undersøke er ikke egnet for måling og telling, noe kvantitativ metode vil vekke mer (Befring 2007, Thagaard 1998). Målet er mer en forståelse gjennom tolkning og prøve å finne en dypere mening bak det informantene sier, mer enn å lete etter en forklaring på det (Løkken & Søbstad 2006). Jeg finner det derfor naturlig å benytte kvalitativ metode.

Et kvalitativt design er et spørsmål om forskningsparadigmer, hvor designet ikke er klart definert på forhånd, men hvor det snarere fremtrer underveis (Vedeler 2000). Dette har vært en utfordrende prosess hvor jeg måttet avvente og ikke kontrollere og systematisere så mye som jeg kanskje ønsket i forkant. Jeg skal som forsker ha et klart fokus for hvor jeg vil hen og kunne ta et fugleperspektiv. Det å forske innen eget arbeidsfelt er en svært krevende prosess. Jeg har prøvd å være bevisst på dette underveis i arbeidet og undersøke det nysgjerrig utenfra. Jeg hadde tanker om hvilke teorier som ville være anvendbare på bakgrunn av egen praksis og erfaring med området og jeg så disse trå frem i noen grad i datamaterialet. Utgangspunktet for den kvalitative metoden knyttet til en induktiv måte å jobbe på er at teorien fremtrer på

bakgrunn av hva det endelige datamaterialet viser (Thagaard 1998). I stedet for å sette opp strukturer og kategorier i forkant så lot jeg derfor datamaterialet tale til meg og lede an til teori og kategorier. Materialet gav meg brillene til å analysere det induktivt i etterkant (Vedeler 2000). Her finnes ingen fasit. Jeg ønsket å synliggjøre informantene sine refleksjoner. Gjennom denne prosessen måtte jeg tåle uroen og usikkerheten som denne fremgangsmåten medførte. Det igjen betyr ikke at metoden er usystematisk. Thagaard (1998) understreker behovet og muligheten for systematikk og hun trekker og frem innlevelse som sentralt begrep innenfor kvalitativ forskning. Med fokus på forskeren og hennes refleksjoner knyttet til metodiske overveielser, samt de begrunnelser som ligger til grunn vil det være grunnlag for å kunne vurdere forskningsarbeidets kvalitet (ibid). Innlevelse vil i denne sammenhengen være den innsikt og forståelse forskeren har for de fenomener som fremstår.

3.2 Kriterier for utvalg av informanter

Gjennom min erfaring som synspedagog på individ- og systemplan gjennom atten år, hadde jeg noe kunnskap om hvem som kunne være aktuelle informanter i masterprosjektet mitt. Det finnes mange synspedagoger i landet som har utredning av barn med synshemming og sammensatte vansker som ansvarsområde. Det er allikevel ikke mange personer som arbeider mye med det. Av disse personene kunne alle vært kandidater, men av bl.a. praktiske og geografiske årsaker lot det seg vanskelig gjennomføre. Jeg spurte tre erfarne synspedagoger om å delta og fikk positivt svar. Jeg benyttet et såkalt strategisk utvalg hvor jeg mente tre informanter ville gi tilstrekkelig datamateriale. ”Strategiske utvalg kan innebære å velge ut informanter som er typiske i forhold til de fenomenene som studeres” (Thagaard 1998 s.52). Disse mener jeg til sammen innehar den kompetansen innen dette fagområdet som er formålstjenlig for undersøkelsen. Synspedagogenes faglige bakgrunn samt deres lange og spesifikke erfaring innen dette fagfeltet anses som vesentlig for studien.

3.3 Valg av metoder for datainnsamling

Det finnes ingen fast oppskrift på hvordan en kvalitativ studie skal gjennomføres. Det kreves at forsker bevisst har tenkt gjennom hvem som skal delta i forskningsarbeidet (Postholm 2005). For å få svar på denne studiens problemstillinger var synspedagogen det naturlige valg som informant. Når informanten samtaler med forsker skjer det på bakgrunn av begges egne forståelser og opplevelser. Når jeg skal se på det samme fenomenet (observasjon av VO) ønsket jeg å gjøre dette ut fra flere synsvinkler. Postholm (2005) understreker at man må rette søkelyset mot et område som både er avgrenset og konkret. Jeg vurderte å observere synspedagogene direkte via observasjon som en mulig metodetilnærming. Dette ville vært en svært krevende prosess da arbeidet med å utrede barn med sammensatte vansker er svært tid- og ressurskrevende. Jeg ønsket på den ene siden å samtale med informanten, men også å finne ut mer om hva informanten gjør i observasjon, ikke bare det de sier at de gjør. En måte å komme enda nærmere informantens praksis på, var å nærmest ta situasjonen til dem gjennom å vise dem filmklipp. Jeg så en mulighet for å sammenlikne og kryssjekke denne informasjonen med intervjudata og se om og hvordan det samme fenomenet er i overensstemmelse eller ikke (Vedeler 2000). Synspedagogene ser fenomenet ut fra sitt eget ståsted, også kalt det emiske perspektiv (Postholm 2005). Tilnærmingen jeg har valgt er kildetriangulering (Vedeler 2000). Jeg har benyttet ulike datakilder som også kan bidra til å styrke studiens troverdighet. Dette gjøres ved å sammenligne og utfylle samme fenomen gjennom filmdata og intervjudata.

3.3.1 Visning av utvalgte filmklipp for informantene

Video eller filmklipp gir et godt grunnlag for refleksjoner og samtaler rundt hva som skjer i den utvalgte observasjonssituasjonen (Løkken & Søbstad 2006). Filmklipp mente jeg kunne bidra til å få frem hva informanten vektla i observasjonen. De observerbare signalene til barna kan være små, annerledes og vanskelige å oppdage i direkte observasjon (Peterson 2005). Å få mulighet til å studere barnet utenfra

gjennom video kunne være en måte for å få innsikt i hva som kommer i fokus hos informantene. Det som bidrar til å gjøre filmklipp aktuelt er at alle informantene ser de samme klippene som kan gjennomgå flere ganger om de ønsker det for å avdekke detaljer som de ikke fikk med seg ved første gjennomgang (3.4.3, tabell 1). Jeg antok at denne metoden er kjent for synspedagogene gjennom sitt daglige arbeid. Bjørndal (2008) trekker frem to hovedfordeler ved observasjon gjennom film. Den ene er å *holde fast observasjoner* fra de pedagogiske øyeblikkene. Den andre er *rikdommen av detaljer* som befinner seg her. Det er viktig å understreke at det er informantenes beskrivelser som er studiens fokus og ikke barnet. Klippene er ikke ment å være en dokumentasjon av sannheten om dette barnet. ”Virkeligheten lar seg ikke kopiere – kun representere” (Bjørndal 2008 s. 71). Klippene er kun små glimt av en begrenset helhet som er tatt ut av en sammenheng som her ikke er kjent verken for forsker eller informanter, og et utgangspunkt for informantenes refleksjoner.

Hensikten med å bruke filmklipp i intervjusituasjonen var i utgangspunktet for å skape en mer ”felles, her og nå” referanseramme for samtalene med informantene. Når de i intervjuet fortalte meg om sine forskjellige erfaringer ville jeg kanskje i filmklippene få en mer åpen, annerledes tilnærming for refleksjoner knyttet til deres observasjon. Dette kunne gi en mer lik ramme å snakke ut ifra. Jeg ønsket å belyse samme fenomen gjennom de to tilnærmingene, men filmen kunne kanskje tilføre enda en dimensjon. Jeg valgte også film som en innfallsvinkel for å sette fokus på hvilke barn studien omhandler og som en mulighet for å nå informantene på en helt annen måte enn i intervju. Her ville informantene ta fokus selv ut fra det de så i motsetning til intervjuet hvor hovedpremissene er lagt av forsker gjennom intervjuspørsmålene (Kvale 1999). Jeg vurderte etiske og praktiske grunner til å benytte film. Et bilde og en film sier mer enn vi evner å formidle gjennom språket vårt. Filmklipp sier ikke nødvendigvis hele sannheten (Petersen 2005). Jeg hadde ikke har kontroll over og kunnskap om forholdene hvordan filmklippene for dette barnet ble laget. Jeg lette i litteratur som omhandlet observasjon og videoveiledning for å finne en tilsvarende måte å undersøke det på uten å lykkes. Jeg har derfor sammenlignet filmklippene med et utvalgt dikt som presenteres for en diktkjenner. Forholdene diktet er skrevet under

er ikke kjent, men det ligger muligheter for å tolke det ut fra egen opplevelse. Filmklippene som ble vist var laget i den hensikt å kartlegge synet til et barn med sammensatte vansker gjennom synspedagogisk observasjon. Jeg vurderte å be om informasjon om barnet, men fant ut at uten denne informasjonen ville informantene og jeg stå mer likt og jeg ville trolig unngå å legge mer av min egen fortolkning av barnet i analysearbeidet. Det informantene ser i filmklippene kan også ses på som et ”one-way-mirror” i en tenkt skjult observasjonssituasjon (Løkken & Søbstad 2006). Observatøren sitter bak et enveisvindu, mens barnet er på andre siden. En stor forskjell her er at i filmklippene er situasjonene allerede gitt på forhånd.

3.3.2 Forskningsintervju som metode

Det er mange ulike intervjuutilnærmelser som kan ligge innenfor selve gjennomføringen av intervjuet (Ryen 2006). Det kvalitative forskningsintervju synes særlig egnet til å brukes i studien. Det er flere grunner til dette. Observasjon gir muligheter til å komme nær menneskers praksis, men det er vanskelig å observere menneskers opplevelser og tanker. Postholm (2005) understreker hvordan samtalen har gitt forståelse for andres livsverden. Intervjuet synes velegnet som metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever sin egen situasjon og få frem betydningen av menneskers erfaringer (Kvale 1999, Thagaard 1998). Kvale (1999) ser intervjuet som en scene hvor kunnskap produseres gjennom interaksjonen mellom den som intervjuer og informanten. Dette kan gjennomføres innenfor mer eller mindre klarlagt struktur (Kvale 1999, Thagaard 1998, Fog 1994). Intervjuet går dypere enn den hverdagslige samtalen da forsker kontrollerer og styrer situasjonen. Kvale definerer formålet med det kvalitative forskningsintervjuet som: ”... å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse” (Kvale 1999 s. 72). Semistrukturert intervjumetode ble valgt fordi jeg mente det kunne være en metode for å besvare problemstillingene på og fordi den gir rom for å endre rekkefølge på spørsmål, følge opp interessante og kanskje uventede ”spor” innenfor en strukturert ramme (ibid).

3.4 Fremgangsmåte i undersøkelsen

3.4.1 Korrespondanse forberedelser

Etter å ha vært i telefonisk kontakt og meldt prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) i juni fikk jeg skriftlig svar i september at jeg kunne sette i gang med studien (vedlegg 1). I denne perioden ”spanet” jeg og forhørte meg og tok kontakt med hver enkelt informant via mail og deretter via telefon og spurte om lov til å intervju dem når prosjektet ble godkjent (Dalen 2004). NSD ba meg ta kontakt med Regional komitè for medisinsk forskningsetikk (REK) for å få vite om prosjektet igjen skulle legges fram for Nasjonalt råd for forskningsetikk. Jeg hadde samtale og korresponderte med sekretær for REK på mail og fikk tilbakemelding etter en kort behandling at prosjektet ikke trengtes å legges frem for dem. Jeg sendte deretter informasjonsskriv om prosjektet med skriftlig samtykkeerklæring til informantene etter at jeg hadde fått godkjenning (vedlegg 2).

3.4.2 Valg av filmklipp

Mitt utgangspunkt for å benytte film var at jeg ikke skulle ha regi og utvelging av filmklippene selv. Jeg ønsket at observasjonen skulle være åpen, spontan og unngå preg av forutinntatthet fra forskers og informanternes side. Jeg sendte informasjon om prosjektet til min arbeidsgiver, Huseby kompetansesenter med forespørsel om organisering av filmklipp (vedlegg 4). De ba meg ta kontakt synspedagogtjenesten i fylkene, som er Husebys forlengede arm. Jeg kontaktet en synspedagog i et fylke hvor jeg antok at mine informanter ikke ville kunne kjenne barn og la frem informasjon om prosjektet. Jeg fikk snarlig tilbakemelding om at det fantes to filmer av samme barn som passet studiens formål. Filmene var opprinnelig laget av en synspedagog med det formål å kartlegge synsfunksjonen til et lite barn med sammensatte vansker. For å unngå å få direkte informasjon om barnet sendte jeg informasjonsbrev via synspedagogtjenesten i dette fylket til foresatte til barnet med informasjon og forespørsel om å få bruke filmene i studien (vedlegg 3). Synspedagogen i fylket som




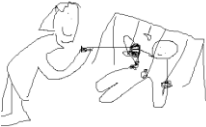
kjente foresatte og barnet tok kontakt med dem og forspeilet hva det dreide seg om. Jeg fikk raskt positivt skriftlig svar fra foresatte med tillatelse til å bruke filmene. Filmene varte over to timer og var i VHS format. Noen få minutters film ville være lenge nok (Holten 1998). Jeg fikk et dilemma. Hvordan skulle redigeringen foregå? Jeg prøvde å finne noen som kunne redigere og klippe filmen før prøveintervjuet. Det lyktes ikke, så jeg valgte til slutt å kopiere filmene for redigering til DVD hjemme. Utvelgelsen ble gjort så uavhengig som jeg mente jeg kunne gjøre den. Jeg så faren for at jeg kunne påvirke studien ved at jeg håndplukket klippene. Jeg gikk raskt gjennom filmene ved å spole hurtig gjennom alle delene. Min første tanke var at ingen av sekvensene virket optimale i forhold til studien. Jeg ønsket å se barnet i flere dagligdagse aktiviteter og i situasjoner hvor barnet brukte synet sitt. Etter flere vurderinger kom jeg frem til at det kanskje kunne være bra å ha en film som ikke var helt slik jeg ønsket den. Det at jeg mente at filmklippene ikke var optimale kunne kanskje også være positivt i forhold til det å få frem hva informanten ville ha gjort og tenkt rundt en slik situasjon som blir presentert i filmklippene.

Filmklippene så ut til å være tatt over en kort tidsperiode, kanskje over en hel dag. Jeg satte filmene på hurtigspoling og valgte ut mange sekvenser hvor jeg så et skifte eller endring i aktivitet. Av disse plukket jeg tilfeldig ut tolv klipp av ulik lengde (alle under tre minutter) og benevnte dem alfabetisk fra A til L. Av disse ble fire klipp valgt fordi jeg mente få og korte klipp ville være lettere å huske. Ett klipp viser barnet visuelt oppmerksomt. Et av klippene var jeg meget usikker på verdien av, men jeg valgte å ta det med fordi synspedagogene kanskje så andre ting enn det som var åpenbart for meg. To av filmklippene ble trukket vilkårlig ut av bunken. Til sammen varte de cirka 7 minutter. Jeg satte filmklippene i samme tidsrekkefølge som jeg mente de forekom i originalfilmene og laget ti sekunders svart skjerm mellom hvert av klippene. Jeg antok at det var viktig at informantene fikk pause i etterkant av et klipp før inntrykk fra neste klipp kom. Klippene ble kopiert fra VHS til en umerket DVD plate slik at de kunne avspilles under intervjusituasjonen via min egen bærbare pc. Filmklippene som jeg redigerte hjemme ble umiddelbart slettet. DVD platen fulgte meg hele tiden og jeg oppbevarte den innelåst når jeg ikke arbeidet med filmklippene.

Jeg mente det var viktig at informantene var helt klar over at jeg i tillegg til intervjuet skulle vise dem korte filmsekvenser. Derfor sendte jeg en mail hvor jeg opplyste spesielt om dette. Jeg ønsket å trygge informantene ved å gi dem informasjon for å bidra til å skape en god atmosfære når vi møttes (Dalen 2004). Å bygge observasjon basert på kjennskap til barnets diagnose, signaler og ”vanlige” atferd vil være det naturlige (Løkken & Søbstad 2006). Allikevel mener jeg det å få en vurdering ”utenfra” kan være meningsfull for å si noe om hvor synspedagogenes fokus ligger og hvordan det samsvarer med hva de forteller i intervjuet.

3.4.3 Illustrert oversikt over fire filmklipp

Tabell 1: Oversikt over filmklippene som ble vist for informantene

Filmklipp 1. (40 sek.)	<u>Kort beskrivelse:</u> Barn ligger på rygg på matte under lekestativ	
Filmklipp 2. (1.50 min.)	<u>Kort beskrivelse:</u> Barnet sitter på en stol med lekestativ foran seg	
Filmklipp 3. (3 min.)	<u>Kort beskrivelse:</u> Barnet sitter på sofa med to voksne	
Filmklipp 4. (1.08 min.)	<u>Kort beskrivelse:</u> Som klipp 1. En voksen fører en kule på en pinne foran barnet	

3.4.4 Intervjuguide

Innen kvalitativ forskning er det enighet rundt det at man bør bruke en intervjuguide i møte med informanten (Ryen 2006). Å starte en undersøkelse ut fra fornemmelsen til målretting og avgrensing gjennom konkrete spørsmål var en utfordrende prosess. Strukturen i intervjuguiden (vedlegg 6) bør ha en sammenheng med fokus for studien, forskningsspørsmål og utvalgsriterier. Grad av formalisering og teknisk oppbygging er det den eventuelle diskusjonen dreier seg om (ibid). Jeg ønsket å unngå det Kvale (1999) refererer til som 1000 sider med intervjunotater i etterkant. Jeg visste ikke hvor stor mengde notater som ville komme samlet ut av intervju og film. Jeg fikk også et dilemma som handlet om i hvilken grad jeg skulle la intervjuguiden handle om VO eller om jeg skulle se om informantene tok det opp som et tema selv? Det var viktig for meg at intervjustrukturen og rammene rundt skapte trygghet og rom for åpne refleksjoner. *Intervjueren må etablere en atmosfære hvor den intervjuede føler seg trygg nok til å snakke fritt om sine egne opplevelser og følelser* (Kvale 1999 s. 73). Valget falt på å prøve filmklippene først i prøveintervjuet med en åpen intervjuguide for å se om jeg kunne besvare formålet med studien på denne måten. Jeg laget også spørsmål til filmklippene som kunne stilles dersom informantene ikke skulle gi rike refleksjoner i etterkant av det de så (vedlegg 5).

3.4.5 Prøveintervju og film

De dilemmaene og valgene jeg stod overfor gjorde at jeg ønsket å gjennomføre et prøveintervju. Jeg kontaktet en synspedagog som fylte studiens formålstjenlige krav og som hadde de erfaringene og den formelle kompetansen som forskningen rettet seg mot. Prøveintervjuet er en test på intervjuguiden og på en selv som intervjuer (Dalen 2004). I prøveintervjuet var jeg opptatt av å se hvordan det faglige ville ta form på bakgrunn av de vide spørsmålene som jeg hadde satt opp. Det var mange ting å finne ut av. Det vil ofte være behov for endringer etter et prøveintervju (ibid). Ville informanten forstå informasjonen i forkant av filmen? (vedlegg 5). Skulle jeg vise filmen i etterkant av intervjuet? Det virket hensiktsmessig å gjøre opptak av samtalen

fordi jeg ønsket å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden for å synliggjøre den gjennom sitater og fortolke meningen (Kvale 1999). Jeg brukte Victor Reader Stream, en digital lydbokavspiller med opptagerfunksjon. Den er enkel i bruk, lett å ta med og har innebygd mikrofon. Selv om jeg er vant med å bruke teknisk utstyr, var jeg spent på om det tekniske utstyret og styringen av filmklippene ville fungere. Prøveinformanten gav umiddelbar tilbakemelding at hun opplevde at jeg var lyttende og tilstede underveis. Jeg hadde satt meg grundig inn i spørsmålene slik at jeg visste hva jeg måtte spørre om underveis som informanten ikke hadde kommet inn på for å kunne besvare problemstillingen. I pausene som oppstod var jeg bevisst på at jeg måtte være rolig. Jeg valgte å se på pauser som verdifull tid til ettertanke og selv om det var vanskelig å ikke jage videre så var det nettopp her jeg fikk lange og ettertenksomme refleksjoner. Dette var noe jeg ønsket å ta med videre til intervjuene. Jeg prøvde å være bevisst ikke å formulere spørsmål hvor svaret lå implisitt. Jeg var oppmerksom på å gjenta og omforme egne spørsmål og det informanten sa for å være mer sikker på at jeg forstod. Dette var viktig for å forstå innholdet, men like viktig var det å signalisere at jeg lyttet (Postholm 2005). Dette følte jeg at jeg lyktes med.

3.4.6 Endringer etter prøveintervju og film

Prøveintervjuet med filmklippene gav meg tro på at metodene var egnet til å få frem viten som var mulig å beskrive, analysere og fortolke. Det førte til flere større forandringer i intervju, innhold og avgrensning. Prøveinformanten gav uventede lange tilbakemeldinger på korte opptak med lite synlig aktivitet hos barnet. Jeg oppsummerte i boken hvor jeg skrev ned notater etter prøveintervjuet at jeg hadde tatt med altfor mange og vide spørsmål. Det fikk følgende konsekvenser: For det første ble forskningsspørsmålene færre. Jeg valgte bort spørsmål om samarbeid og testing av synets delfunksjoner, som jeg regnet som bakgrunnsinformasjon. For det andre ble hovedproblemstillingen avgrenset ytterligere fra fokus på barnets oppmerksomhet til barnets visuelle oppmerksomhet. Da jeg hadde endret forskningsspørsmålene og problemstillingen ble det klarere for meg at jeg skulle omarbeide intervjuguiden til å handle direkte om observasjon av VO noe som lå tettere studiens problemstilling.

Intervjuspørsmålene ble ytterligere bearbeidet deskriptivt og spisset mot formålet for studien (Kvale 1999). Deretter delte jeg inn forskningsspørsmålene i forhold til metodene. Hovedproblemstillingen ble kalt a. Første forskningsspørsmål (b) ble knyttet direkte til filmklippene. Andre forskningsspørsmål (c) ble knyttet direkte til intervjuet. På denne måten ønsket jeg å synliggjøre at forskningsspørsmålene til sammen besvarer hovedproblemstillingen. b + c bidrar til å belyse a. Intervjuet ble bygd opp etter ”traktprinsippet” med innledende spørsmål, en mer spisset hoveddel og mykere avslutning (vedlegg 6) (Dalen 2004). Intervjuet er nært knyttet opp mot hovedstrukturene beskrevet i ”aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet” (Kvale 1999 s.39). **Disse aspektene ses igjen i dette og neste kapitlet i uthevet, kursiv med parentes.** Intervjuets første del omfatter informantene erfaring med bruk av video, noe som vil være viktig å vite når jeg skal tolke deres refleksjoner etter filmklippene. Jeg antar at de er vant med å bruke det, men vil være helt sikker. Jeg fortsetter med spørsmål om barn og observasjon. Hoveddelen er rettet mot ulike innfallsvinkler for å forstå synspedagogens observasjon av VO (*fokusert*) (Kvale 1999). Intervjuguiden avsluttes på en positiv måte med et ”gyllent øyeblikk” hvor beskrivelser av en situasjon innhentes (*spesifikk*) (ibid).

3.4.7 Film og forskningsintervju – bakgrunn og gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplasser innenfor en periode på fjorten dager. Informantene ble intervjuet hver for seg fra en og en halv til to timer. Introduksjonen i starten av intervjuet før filmklippene ble satt i gang var en hjelp til å strukturere starten for å sikre at informantene visste hva som skulle skje og hjelp til å huske hva jeg skulle si. Her ble misforståelser oppklart. En informant trodde det var klipp med flere barn som skulle vises. Jeg ble etter hvert tydeligere på å understreke allerede her hva som skulle skje og la informanten fortelle meg hva hun trodde skulle skje. Jeg benyttet Intervideo Win DVD avspillingsprogram på pc. Jeg var nervøs i starten av første intervju og glemte å spørre informanten i etterkant hvilket filmklipp som gav best informasjon om barnets synsfunksjon. Informanten gav allikevel rike beskrivelser i etterkant slik at jeg kunne tolke hva som kom frem.

Jeg skjønte etter hvert at det ikke var de små detaljene som var det viktigste, men at jeg klarte å skape en trygg ramme for å få informantene i tale. Jeg var spent på om filmklippene ville være vanskelige å gå inn i og beskrive og reflektere ut fra. Alle informantene gikk rett inn i ”synspedagogrollen” og reflekterte umiddelbart, både under og i etterkant av klippene. For å synliggjøre filmklippene i studien valgte jeg å bruke tekstbaserte eksempler fra informantenes beskrivelser av det de så for å unngå å presentere min egen fortolkning av hva jeg mente filmklippene viste (vedlegg 7). For å hjelpe informanten med å beskrive startet jeg selv med å vise de første sekundene i første klipp og beskrev hva jeg så (vedlegg 5). Deretter fortsatte informanten. Dette fungerte i alle intervjuene, også prøveintervjuet. Etter at informantene hadde sett og beskrevet filmklippene hadde de flere kommentarer og refleksjoner knyttet til barnet på klippet som gav utfyllende informasjon om observasjonene deres.

Det ble en progresjon i intervjuene (Kvale 1999). I første intervju gjentok jeg meg selv med korte fraser for å vise at jeg var med i samtalen. I andre intervjuet nikkete jeg mer. Jeg passet på å ha øyekontakt med informanten for å bekrefte min interesse i samtalen. Dette hadde jeg en følelse av å lykkes med. Informantene gav også uttrykk for at de var trygge i situasjonen ved at de fortalte i etterkant at de synes det var fint å få snakke så fokusert rundt eget arbeid (*positiv opplevelse*). Kvale (1999) sier åpenheten om formålet kan variere. Jeg valgte å vente med å avsløre formålet til etter filmdelen. Gjennom intervjudelen var formålet tydeligere gjennom de mange spørsmålene om VO. Det var viktig at informantene ikke knyttet filmklippet til å se kun etter VO for da var jeg redd for å miste viktig informasjon som kunne ha betydning for studien. Jeg var opptatt av helheten i observasjonen av barnet. Derfor holdt jeg formålet skjult til selve intervjuet startet. Løkken og Søbstad (2006) sier en aldri ville funnet fram til verdifull informasjon om man impliserte åpent til informantene hva man er ute etter. Den etiske siden av dette tas opp igjen i kapitlet om etisk refleksjon.

Kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant (*interpersonlig situasjon*) (Kvale 1999). Min holdning når jeg startet planleggingen

av intervjuene var at jeg skulle legge til rette for intervjusamtalen og ikke bidra så mye med egen kunnskap. På grunn av min erfaring og bakgrunn var jeg redd for at jeg gjennom å bidra med egne innspill ville gjøre det vanskeligere for meg å skille ut hva som var min mening og hva var informantens beskrivelse (*livsverden*). Kvale (1999) er opptatt av intervjuerens aktive rolle og medvirkning i forskningsintervjuet. Jeg valgte å legge vekt på å få frem meningsinnholdet (*meningen*) ved forsikre meg om at jeg hadde forstått det som ble sagt ved å legge vekt på å be om å få gjentatt eller utdypet innholdet. I intervjuene var det noen spørsmål som var klare, mens andre måtte jeg utdype. Alle intervjuene var preget av god flyt og rytme underveis. I to av intervjuene tok vi korte pauser underveis. Det å kombinere film og intervju på denne måten mener jeg stiller krav til informanten om en forankret trygghet og bevissthet i yrkesrollen. Jeg tror ikke denne måten å gjennomføre en datainnsamling kunne fungert på samme måte om jeg hadde hatt informanter som var nye i feltet.

3.5 Prosedyre for bearbeidelse av datamaterialet og analyse

3.5.1 Bearbeiding av datamaterialet

Lydfilene ble lagret fra opptageren som Mp3 lydfilformat på egen pc. Alt informantene sa i tilknytning til film og intervju ble transkribert i wordformat til ca. hundre sider (Times New Roman, 12 p, enkel linjeavstand). Da lyden fra filmen og informantens kommentarer av og til kom samtidig var det viktig at lyden var god og her var øretelefon god hjelp for å høre hva som ble sagt. Jeg hørte hele og deler av opptakene om igjen gjennom ulike faser i analyseprosessen for å få med måten det ble sagt på og i hvilken sammenheng. Jeg brukte hele den transkriberte teksten under analyseprosessen fordi jeg mente det var viktig å få med helheten og ikke miste taket på råmaterialet (Fangen 2004). Dataene i etterkant av det semistrukturerte intervjuet kan bli vanskelige å systematisere og utfordrende å behandle (Leiulfsrud og Hvinden 2007). Jeg systematiserte alt film og intervjumaterialet med tanke på å besvare

forskningsspørsmålene (vedlegg 8). Jeg hadde mange ”samtaler” med tekstene for å finne ut av hva som befant seg i materialet. Utgangspunktet var at dataene skulle tale til forsker og jeg forsøkte å lytte og spørre hva som befant seg der (Strauss & Corbin 1998). Det var viktig for meg å være bevisst på hva jeg gjorde tidlig i denne prosessen. Jeg ville unngå så tidlig som mulig å legge min egen fortolkning i materialet. I filmklippene var problemstillingen at skulle jeg ta utgangspunkt i synspedagogenes beskrivelser. Derfor gikk jeg gjennom alt og satte opp en oversikt hvor jeg skrev ned det informantene sa. Jeg satte ”Synspedagogen” først i alle setninger for å tvinge meg til å tydeliggjøre hva informanten hadde sagt og ikke hva jeg tolket det som. Her måtte jeg prøve å feile før jeg fikk det til. I denne prosessen fikk jeg virkelig jobbe med å skille informantens beskrivelser og min mening og fortolkning. Arbeidet krevde tid, men gav meg god innsikt noe som gjorde at sammenligning ble enklere.

Jeg valgte å benytte et dataprogram som kunne være formålstjenlig for analysen (Thagaard 1998). Ved hjelp av Weft QDA som jeg lastet ned fra nettet (<http://www.pressure.to/qda/>) startet jeg å kode tekstfilene fra det transkriberte og ordnede datamaterialet. Analyseprosessen starter allerede ved begynnelsen av studiet. Man pendler hele tiden mellom helhet og deler i materialet (Leiulfsrud & Hvinden 2007). I kodingen tok jeg utgangspunkt i de tre metodiske trinnene etter Strauss & Corbin (1998, 1990). Etter hvert som jeg satte meg inn i denne metoden så jeg at den ville være for omfattende, men jeg valgte å bruke kategoriseringsteknikkene i metoden for å systematisere og analysere deler av datamaterialet (vedlegg 8). Første trinnet i kodingsprosessen i Grounded theory (GT) er kalt Open coding (Strauss & Corbin 1998). Denne måten ligner blant annet Leiulfsrud og Hvindens (2007) anbefalinger om å dele opp tekstdelene i mindre deler og karakterisere dem etter innhold med for eksempel å sette et stikkord i margin. Dette gjorde jeg for å avgrense og se etter temaer som kunne være der i relasjon til problemstillingene. Sammenhengen mellom informantens uttalelser og kodingen skal tydeliggjøre validiteten i studien (Strauss & Corbin 1998). Jeg så mange sammenhenger i starten, og måtte hele tiden gå tilbake til råmaterialet for å se hva slags temaer som kom frem

og hvilke muligheter for fortolkning av meningsinnholdet som lå der. Det var mange områder og meget sammensatt informasjon både i filmklipp og i intervjudelen. Jeg fikk over 20 kategoriserte fenomen i starten bare i tilknytning til filmklippene. Her er et eksempel på meningsfortolkning i filmklipp 2 i relasjon til forskningsspørsmålet:

Her er min umiddelbare reaksjon at her er en unge som sitter og prater og håper å få svar av de andre som er i rommet og ingen svarer henne. Hun lager lyder og lager lyder og, og, liksom så kommer endelig noen og tar bort det her ting og tang [Min kommentar: lekestativet] også da prøver hun å prate ennå litt mer også er det ingen som svarer- så det var det første jeg tenkte.

Forsker resonnerer: *Synspedagogen ser barnet og reagerer på at barnet ikke får svar. Underforstått kan det ligge at barnet har en "driv" til å lage lyder og står på til tross for at omgivelsene ikke svarer på hennes respons. Det kan se ut som det er et utholdende barn som er aktivt kommunisere mot omgivelsene. Det kan tyde på at oppmerksomheten til barnet er ute i rommet et sted. Barnet vet det finnes noen der som kanskje svarer. Det vi ikke vet her er om barnet har fått masse respons og ikke er oppmerksom på grunn av omstendigheter som vi ikke har innsikt i. Min tolkning er knyttet til meningsforståelse: Synspedagogen tolker barnets uttrykk (lydene) til å være kommunikative (ønske om bli snakket med). Synspedagogen tolker barnet intensjonelt.*

Jeg var åpen i utgangspunktet for hva som befinner seg i forskningsfeltet og søkte ikke i teorien før jeg startet prosessen. Jeg trengte også hjelp til å tre ut av synspedagog rollen og inn i forskerrollen og dette synes jeg analyseprosessen i GT hjalp meg til gjennom den nøkterne koding og teoretiseringsprosessen. Tanken var at jeg skulle være åpen i utgangspunktet og se hva som trådte frem fra datamaterialet. Dette er en naiv måte å møte stoffet på, men det var viktig for meg å ha det som utgangspunkt. Jeg er klar over at mine egne tolkninger og min egen bakgrunn både erfaringsmessig og teoretisk har innflytelse på det som ble gjort, men allikevel ville utgangspunktet vært annerledes enn om jeg ikke prøvde å skille det for meg selv. Her ble koding og kategorisering frem mot en analytisk bearbeiding basert på empiriske data sentral (Postholm 2005, Strauss & Corbin 1998). "...one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge" (Strauss & Corbin 1990

s. 23). Jeg startet med å ligge nært opp til mine informanternes beskrivelser i den åpne kodingen. Jeg hadde både teoretiske koder og informant nære såkalte in-vivo kategorier (ibid). Et eksempel på en slik kategori som kom direkte fra informantenes uttalelser var koden: *magefølelse*. Den gikk etter hvert inn i kjernekategoriene: synspedagogens *kunnskap*.

I det andre analysenivået i GT kalt axial coding (ibid) så jeg etter sammenhenger i datamaterialet. Dette foregikk ved at jeg henter fram tekstbiter med den informasjonen jeg søkte etter og fortolket meningsinnholdet, krysset og relaterte kategoriene i forhold til hverandre. Leiulfstrud & Hvinden (2007) sier kodingen mellom de teoretiske antakelsene og datamaterialet foregår i forskerens hode. En kreativ innfallsvinkel kan stimulere denne prosessen:

Creativity is also a vital component of the grounded theory method. Its procedures force the researcher to break through assumptions and to create new order out of the old. Creativity manifests itself in the ability to the researcher to aptly name categories; and also to let the mind wander and make the free associations that are necessary for generating stimulating questions, and for coming up with the comparisons that led to the discovery (Strauss & Corbin 1990 s. 27).

Prosesen krever at forsker oppøver en teoretisk sensitivitet til hva dataene forteller (Strauss & Corbin 1998). Grounded theory kan ses på som en stringent måte og bearbeide dataene på. I en kvalitativ studie kan det synes som om denne metoden kanskje ikke er egnet for å beskrive relasjonelle og beskrivende utsagn. Fangen (2004) kritiserer denne tilnærmingen ved å si at metoden kan medføre at mange sentrale og interessante forskningsspørsmål forblir uanalyserte. Arbeidsmåten er svært omfattende. Jeg brukte lang tid på å bearbeide datamaterialet. Strauss & Corbin åpner for muligheter til å bruke deler av teknikkene og tilpasse metodene som man velger å bruke. ”Some will use our techniques to generate theory, others for the purpose of doing very useful descriptions or conceptual ordering (classifying and elaborating). Some will blend our techniques with their own” (Strauss & Corbin 1998 s. 9). I denne studien er ikke målsetningen så ambisiøs at det å nå fram til ny teori er aktuelt. Det vil sannsynligvis være i overkant av hva man i et masterarbeid kan mestre, men kanskje

kan man som forsker på masternivå bli inspirert av metoden til å se allerede etablert teori i en ny kontekst. Det handler om å stille spørsmål som kanskje ikke er stilt i akkurat denne settingen tidligere.

Det siste nivået i analyseprosessen er Selected coding (ibid). Det handler om å finne representative kjernekatogrier som forbinder de andre kategoriene slik at de kan danne en helhet (Strauss & Corbin 1998). Jeg ventet bevisst helt til jeg var ferdig med kategoriseringsprosessen med å gå til teorien fordi jeg ville vente og se hva materialet mitt fortalte at jeg skulle se på. Det synes klart at den kjennskapen jeg som forsker har til teorier som kan regnes som relevante for feltet, vil ha betydning for de teoretiske perspektivene som kan utvikles i arbeidet. Den forståelsen forskeren kommer frem til er ikke kun basert på de elementene som fremkommer i de endelige kodingene, men også forskers forforståelse (Thagaard 1998). Dette viser seg allerede i og med at analysen foretas i lys av fokuset som finnes i problemstillingen til studien, utvalg av filmklipp og forskningsspørsmålene som følger den.

3.5.2 Analyse av data fra filmklipp

Transkripsjonene fra informantenes refleksjoner til de fire filmklippene utgjorde en tredjedel av alt datamaterialet. Jeg analyserte én og én informants uttalelser. Deretter så jeg alle informantene samlet for å lete etter mønstre og søke å forstå materialet ved å sammenligne og stille spørsmål for å forstå meningen og tolke analytisk (Strauss & Corbin 1998). Under arbeidet med den samlede analysen i forhold til alle fire filmklippene kom det frem mer overordnede hovedkategorier som representerte synspedagogens fokus og vektlegging i filmklippene. Kategoriene som kom frem var: *holdninger om barnet, å legge til rette for og kommunikasjon og samspill*. Jeg gikk tilbake igjen til filmklippene i datamaterialet fordi det gjennom denne analyseprosessen kom frem ”noe” i klipp 4 som jeg ønsket å se nærmere på. Her så nemlig alle informantene at barnet rettet blikket mot et objekt. Jeg så det de sa i lys av kjernekategoriene og problemstillingene. Jeg valgte deretter å gjøre en egen helt uavhengig hermeneutisk, tekstfortolkende analyse. Jeg prøvde å forstå det dypere

meningsinnholdet enn det som umiddelbart var innlysende for å tydeliggjøre synspedagogens observasjon av fenomenet VO i alle filmklippene (Thagaard 1998). Her kom kategorien *ytre og indre fokus* frem.

Da jeg var ferdig med kategorisering og kodingsprosessen laget jeg en oversikt over de uttalelsene som jeg hadde puttet inn under de beskrivende kategoriene (Dalen 2004). Disse satte jeg opp i forhold til antallet uttalelser fra filmklippene som passet inn under de ulike kategoriene. De som hadde flest ”lenker” var tilrettelegging og samspill/ kommunikasjon. Selv om ikke analysene ble gjort med utgangspunkt i antall uttalelser, men innholdet og meningen bak dem, bekreftet det at det fantes et større omfang tekstmateriale som kunne belyse kategorien. Dalen (2004) sier vi må gå videre fra dette summeringsstadiet. Det var det som skjedde da jeg igjen så på materialet i lys av hovedkategoriene og så hva kategoriene representerte. Jeg fant en vekting i observasjonene som lå både hos barnet og i omgivelsene utenfor barnet. En av informantene benyttet seg av muligheten til å se klippene flere ganger og var merkbart mer fortrolig med video brukt i analysearbeid. Dette avspeilet seg i fremgangsmåten når informanten fortolket filmklippene. Det var gjennom analysen av dette klippet at det avdekket seg nye mønstre som igjen var representative på litt forskjellige måter hos alle informantene (vedlegg 10). Her kom hovedkategorien *å se etter tegn* frem.

3.5.3 Analyse av data fra intervju

Jeg fikk mye og innholdsrike beskrivelser i intervjudataene. Jeg brukte samme metode som ved analyse av filmklippene både med hensyn til sortering og kategorisering av materialet. Jeg gikk gjennom intervjumaterialet med det for øye å besvare problemstillingene. Jeg så på hvilke forhold jeg tolket til å handle om observasjonssituasjoner. Hvordan beskriver synspedagogene VO? Hvilken kunnskap formidler de i sine beskrivelser? I analysen av intervjuene kom det frem tre hovedkategorier: *Kunnskap, å legge til rette for og kommunikasjon og samspill*.

Analysene av synspedagogenes beskrivelser i filmklippene og intervjuene ble sett i nær sammenheng da det er samme fenomen som blir belyst.

3.6 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) handler om forskers kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Fog 1994). Først vil jeg trekke frem hvordan jeg kan sikre påliteligheten i studien og ser deretter studien i lys av Maxwells (1992) fem inndelte validitetskategorier og redegjøre for hva jeg har gjort for å sikre gyldigheten. Fog (1994) viser til at studiens pålitelighet er en forutsetning for dens gyldighet. Forsker må se seg selv både som berikende og begrensende instrument i denne prosessen. Gjennom bevissthet på valg, egen fremtoning, holdninger, egen forforståelse, påvirkning, tolkning og egne analytiske evner vil dette kunne innvirke hvor pålitelig prosessen har vært. Ved å gjøre disse mer synlige og gjennomskinnelige vil det bli lettere å bedømme påliteligheten. Forskeren som instrument er viktig, men skal ikke være hovedperson i studien (Fog 1994). Min egen hensikt har vært å tydeliggjøre selve forskningsprosessen og egen rolle i den så åpent som mulig. Jeg har prøvd å gi leseren muligheter til å forstå handlemåter og valg som er gjort underveis. Det å søke påliteligheten gjennom å vurdere muligheter for etterprøving er ikke aktuelt her på samme måte som innen kvantitativ forskning (Ryen 2006). Forsker må derfor søke å bidra til høy pålitelighet både i begynnelsen, under og i etterkant av prosessen. Jeg har bidratt til dette ved å være nøyaktig i måten jeg har behandlet datamaterialet og fremstilt studien. Som fagperson var jeg redd for å påvirke underveis spesielt i møte med informantene. Jeg tok rollen som forsker og forsøkte å innta en åpen og undrende tilnærming i samtalene. Konteksten, det organiserte møtet, valg av filmklippene, intervju spørsmålene og min egen væremåte har naturligvis innvirkning på datamaterialet. Et dilemma er at bare et begrenset utdrag av dataene blir synliggjort. Dette kan gjøre det vanskelig for leseren å vurdere forskerens konklusjoner. Plassmangel setter også rammer for hvor mye data som skal tas med (Ryen 2006). I studien har jeg vektlagt det å synliggjøre alle informantene gjennom

flere sitater. Jeg mener lengre og flere betydningsfulle sitater kan bidra til å styrke påliteligheten. Det å gjøre tolkningen av disse alene er en risiko for studiens pålitelighet. Jeg ville ha vurdert å la andre forskere gå gjennom materialet for så å sammenligne det igjen for å øke påliteligheten. Jeg fikk to sammenfallende kategorier gjennom de to metodene som jeg benyttet. Jeg undret meg over det og lurte på hvordan det ville vært om jeg hadde startet å analysere intervjuene først og deretter filmklippene. Ble intervjumaterialet preget av den forforståelsen jeg satt med etter analysen av filmklippene? Hindret det andre aspekter som kunne kommet frem? Dette kan også tolkes som at fenomenet jeg undersøker gjennom film og intervju finnes begge steder og har samsvar med hverandre. Det kan bidra både til økt pålitelighet og gyldighet. Som nevnt tidligere kan flere metoder og analysetilnæringer kalt triangulering kan sikre den nødvendige bredden i materialet som kan styrke gyldigheten (Vedeler 2000).

Deskriptiv validitet viser til nøyaktigheten i gjengivelsen av beskrivelsene både av det informantene sa, men også hvordan forsker selv evner å beskrive dette (Maxwell 1992). Jeg brukte lang tid på å transkribere lydopptakene for å være nøye med å få med alt som ble sagt og for å forstå sammenhengen det ble sagt i. Det at jeg hadde en opptager som gav god lydgjengivelse gjorde denne transkriberingen lettere. Dette mener jeg kan ha påvirket nøyaktigheten i gjengivelsen min av datamaterialet. Intervjuene ble foretatt i en semistrukturert ramme. Spørsmålsstillingene var ikke like til alle informantene. Noen krevde oppfølgingsspørsmål og andre måtte redegjøres tydeligere. Dette kan ha svekket gyldigheten. Jeg viste samme filmklipp til alle informantene dette kan ha bidratt til å styrke validiteten.

Tolkningsvaliditet viser til forskers tolkning av informantenes intensjoner, tanker og følelser sett fra informantenes ”deltakerperspektiv” (Maxwell 1992). Jeg brukte blant annet informantenes beskrivelser for å gjengi filmens innhold og dette mener jeg kan ha bidratt til å tydeliggjøre hva filmen viste ut fra informantene og ikke bare eget perspektiv. For å sikre at jeg hadde god tolkningsvaliditet benyttet jeg meg av flere datainnsamlinger for å kunne se etter sammenhenger og få et fyldigere materiale å

basere tolkningen og bearbeidelsen av materialet på (Vedeler 2000). Gjennom arbeidet med studien har jeg forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse i møtet med informantene. Det var viktig for meg å skape et godt møte mellom forsker og informantene. På grunn av min egen teoretiske og praktiske erfaring valgte jeg å være tilbaketrukket faglig, men tydelig i kommunikasjonen i møtet med informantene. Det at jeg fikk bekreftet etter intervjuene at informantene følte seg vel ved at jeg lyttet aktivt mener jeg kan ha bidratt til å styrke gyldigheten.

Teoretisk validitet viser til hvordan de enkelte teoretiske begrepene er brukt og satt sammen i en teoretisk referanseramme og hvordan det empiriske materialet er behandlet i forhold til aktuell teori (Maxwell 1992). I denne studien har jeg benyttet teori som kom frem gjennom datamaterialet på bakgrunn av analyseprosessen. Dette baserer seg på min egen fortolkning av hva det empiriske materialet gav av teoretisk vektlegging. Den teoretiske referanserammen strekker seg fra teori om observasjon til teori om barnets utvikling med vekt på syn, oppmerksomhet, kommunikasjon og samspill. Validiteten avhenger av om denne sammenhengen mellom utsagn, tolkning, og teori er logisk fremstilt (Kvale 1999)

Generaliseringsvaliditet viser til om og i hvilken grad funn fra studien kan overføres til andre personer, tider eller situasjoner (Maxwell 1992). Forskningsintervjuet og filmklippene vil her skape problemer da her er mange faktorer som vanskelig lar seg etterprøve og overføres på samme måte. Forsker snakker med informantene i intervjusituasjonen som omhandler en annen situasjon (ibid). Postholm (2005) ser også det problematiske med overførbarheten i det at et møte skjer i en unik tidsbestemt situasjon og dermed svekker mulighetene for å møte de tradisjonelle kravene til pålitelighet og gyldighet. Forskers sensibilitet er sentral her. Innen fenomenologien ses denne variable sensibiliteten som en fordel fordi det er nettopp dette særegne som skal presenteres (ibid). Som leser skal man gis mulighet til å følge hendelsene i studien slik at man kan vurdere overførbarheten. Jeg har lagt vekt på å rapportere rikt om metode, analyse og funn slik at leseren kan gis et tilstrekkelig grunnlag for å gjøre egne vurderinger av egnet overførbarhet.

Evalueringsvaliditet viser til om man har evaluert i henhold til studiens rammeverk (Maxwell 1992). Dette er knyttet til hvordan man går frem når man skal forstå det som blir formidlet. Hvilke spørsmål er stilt? Hvordan har forsker kritisert og vært bevisst underveis i prosessen? Det ligger en mulighet for å evaluere gyldigheten av studien ved at jeg har presentert rike beskrivelser fra informantene. Jeg har benyttet muligheten til å bruke vedlegg i studien for å synliggjøre hvordan jeg forstår og tolker dataene fra informantene. På denne måten kan leser av studien følge prosessen og avgjøre om de evalueringene som har skjedd underveis er relevante sett i lys av studiens formål. Intervjuspørsmålene er bygd opp slik at jeg sikrer at jeg vet noe om hvor mye og hva slags erfaring informantene har som bakgrunnsinformasjon til å svare på intervjuspørsmålene. Det kan styrke evalueringskriteriene.

3.7 Etisk refleksjon

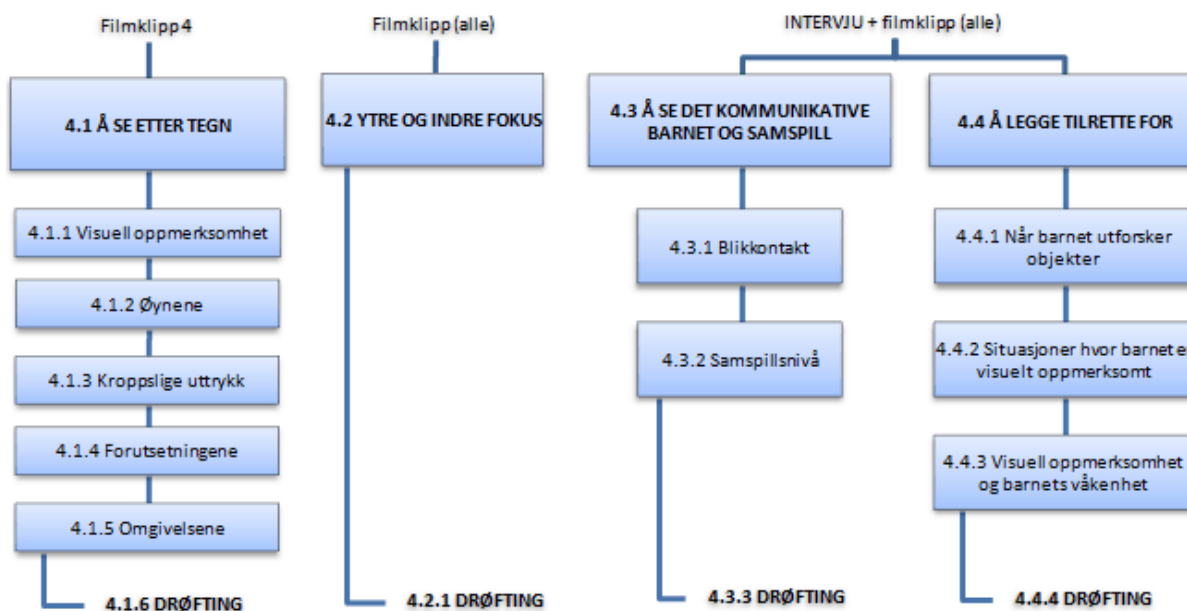
Det foregår etiske avgjørelser og vurderinger gjennom hele forskningsprosessen (Postholm 2005). Som forsker må jeg være klar over at forskningsetiske spørsmål angår oss alle og de må tas alvorlig når man har blitt tildelt en slik myndighet og makt som det å forske innebærer. Det handler om å være bevisst sitt ansvar, forvalte etiske normer og følge retningslinjer for god forskningsetikk (Befring 2007). Som forsker må jeg anstrenge meg for å gjennomføre forskningen slik at de innsamlede data samsvarer med det fenomen jeg ønsker å undersøke og at de er underlagt kvalitetskrav (ibid). Jeg understreker prinsipper og viser til noen av de aktuelle **forskningsetiske retningslinjene** som ble utgitt av forskningsetiske komiteer (2006) når jeg reflekterer videre. I grunnlaget for forskningen ligger respekten for de mennesker som studien innbefatter (Krav om respekt for menneskeverdet). Med tanke på egen faglige bakgrunn og det gjennomsluktige synspedagogiske miljøet kan det å forske på egne kollegers praksis være et forskningsetisk dilemma. Det var viktig for meg å sikre at lett identifiserbare informanter ikke ble synlige (Krav om konfidensialitet). Jeg har ikke brukt datamateriale som kan identifisere informantene. Jeg unnlot å skrive ned navn eller noe som kan gjøre at de kan bli identifisert. Særlig rett til beskyttelse har

barnet på filmklippet og foresatte (Barns krav på beskyttelse). Jeg har hele tiden tanken med meg om at det er noen sitt barn som er involvert i studien og ivaretar tilliten jeg er gitt gjennom å få bruke videomaterialet. Barnet er her et ”redskap” for å få tak i annen informasjon. Som foresatte kan jeg tenke meg at det må være vanskelig å gi tillatelse til å bruke en film av barnet i dagligdagse situasjoner hvor barnet i seg selv ikke er så interessant, men de som tolker barnet er i fokus (Krav om informert og fritt samtykke). Foresatte får dermed ikke selv noe direkte igjen for at jeg får bruke filmen av barnet deres. Dette mener jeg etisk sett kan forsvares ved at resultatet forhåpentligvis kan komme fagpersoner og dermed familier og barn til gode. I studien fremstilles ikke barnet, men selve fenomenet (observasjon av VO). Jeg har forsøkt å være så redelig jeg kan gjennom å beskrive studiens prosess så tydelig som mulig. Selv om all informasjon om barnets identitet behandles konfidensielt og filmklippene makuleres (Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner), vil det komme frem informasjon om hvordan informantene observerer barnet og det i seg selv kan være utfordrende for foresatte. Dersom det viser seg at observasjonene heller ikke stemmer overens med hvordan de selv opplever at barnet fungerer, vil det kunne være vanskelig. Som synspedagog ligger det en klar fare for at jeg kan ønske å fremme synspedagoger på en positiv måte og unngå å være kritisk innenfor egne rekker. Jeg har hele tiden vært bevisst på at dette kan skje og brukte derfor mye tid på analyse med flere dagers pauser for å prøve å se materialet igjen med nye øyne. Det var et etisk dilemma at informantene ikke var helt informert i forkant av når vi møttes (Krav om å informere dem som utforskes). De fikk ikke vite at det var observasjon av barnets *visuelle* oppmerksomhet jeg blant annet var ute etter å undersøke i filmklippene. Dette fikk de vite gjennom intervjuet. Jeg mente det var etisk forsvarlig som nevnt tidligere i studien å holde formålet skult da jeg avklarte det i intervjuet like i etterkant (Løkken og Søbstad 2006).

4. Presentasjon av resultater og drøfting

Funn fra henholdsvis film og intervju er her presentert samlet i fire hovedkategorier. De to første kategoriene omhandler funn fra filmklippdelen og de to siste er hovedsakelig fra intervjudelen. Jeg fikk to sentrale sammenfallende kategorier (*Kommunikasjon/Samspill* og *Å legge til rette for*). Disse har jeg valgt å drøfte sammen for å gjøre det mer oversiktlig og lesbart. For å vise konteksten og sammenhengen står det (*f*) når det siteres fra filmklippene og (*i*) fra intervjuet. Jeg har valgt å ikke presentere og drøfte kategoriene *kunnskap(i)* og *holdninger(f)* fordi jeg anser dem mer som et bakteppe for de fire hovedkategoriene. Funn fra hver hovedkategori vises gjennom informantenes sitater. I den grad det er nødvendig å tydeliggjøre betegnes synspedagogene som A, B og C. Egen fortolkning og refleksjon kommer til uttrykk i drøftingene i tillegg til teori. Kategoriene som står i rammer i figuren nedenfor danner disposisjonen for presentasjonen i dette kapittelet:

Figur 3: Oversikt over kategorier. Figuren gir oversikt over de enkelte kategoriene som kom frem gjennom filmklippene og samtalene i intervjuene.



4.1 Å se etter tegn

I dette kapittelet viser jeg synspedagogenes beskrivelser fortrinnsvis fra en observasjonssituasjon av filmklipp fire. Dette drøftes både i lys av første forskningsspørsmål (knyttet til oppmerksomhet) og hovedproblemstilling (knyttet til VO) som dreier seg om synspedagogens fokus og vektlegging i observasjonene. Tabellen viser en synspedagog sin tredje gjennomgang av et filmklipp. Årsaken til at dette klippet er valgt, er at det kan knyttes både til det å beskrive når barnet er visuelt oppmerksomt, samt hva synspedagogen i sin refleksjon vektlegger å trekke inn av informasjon. Hele gjennomgangen er lagt ved (vedlegg 9) for å synliggjøre denne prosessen. Synspedagogen ser etter tegn som kan ha betydning for å forstå barnets oppmerksomhet i observasjonen. Det direkte transkriberte utdraget fra informant C sin uttalelse til klipp fire står i tabellkolonnen til venstre.

Tabell 2: Transkripsjon og fortolkning fra filmklipp fire

Synspedagogen SIER: (Fet utheving er utgangspunktet for fortolkning)	<u>Min FORTOLKNING:</u>
<i>Her kan det være mulig at hun begynner å...Det som skjer er altså at det ene øyet det retter seg opp, mens fortsatt det høyre det er i skjeletilstand</i>	Øyets posisjon (skjelevinkel) har noe å si for VO.
<i>men det er det venstre øyet som ser ut til å være aktivt mot den leken som kommer inn der som du ser</i>	Et aktivt venstre øye, retter seg mot den leken som kommer inn i synsfeltet
<i>„ Der! Der var et glimt, det er jeg bra sikker på. Så du det?</i>	VO kan ses i et glimt.
<i>Ja, men det var så lynraskt at det var ikke godt å vite</i>	Tid er en faktor når man observerer VO.
<i>Nå er det vekke igjen. Det er jo noe jeg begynner å tenke med en gang. Det er cerebrale skader fordi at</i>	Når blick mot noe er så kort/ på og av, relaterer synspedagogen det til

<p><i>der får du noen ganger det der blikket mot noe som er så kort at du ikke vet at du har sett det. Og foreldre forteller ofte om det at de synes av og til at de får en følelse av at barnet ser på dem, men det gikk så fort sier de, at jeg vet ikke om det var sant. Det var akkurat det glimtet du fikk der, det kunne være at barnet reagerte og så var det vekke igjen. Men det er jo bare en hypotese. Jeg vet jo ikke.</i></p>	<p>cerebrale skader.</p> <p>Synspedagogen gjenkjenner glimtet og relaterer det her til andre foreldre som har fortalt at dette kan skje.</p> <p>Synspedagogen er ikke sikker, men har en arbeidshypotese.</p>
<p><i>Nå skal vi se på resten av det der kuttet. Der kommer det igjen, ja der har du det igjen. Mmm. Jeg synes også det der begynte å bevege seg litt [viser til andre øyet].</i></p>	<p>Øynenes bevegelser har noe å si i observasjonen til synspedagogen</p>
<p><i>Ja, der synes jeg faktisk at barnet får litt følgebevegelser også, og der! – der også.</i></p>	<p>Følgebevegelser er tegn på VO.</p>
<p><i>Der er jeg bra sikker på at det er noe syn altså. Hun så det der og hun holdt det faktisk fast i noen sekunder.</i></p>	<p>Fiksering noen sekunder er tegn på VO.</p>

Det kan se ut som om synspedagogen lager seg arbeidshypoteser og resonnerer underveis omkring hvor barnet har sin oppmerksomhet, for å finne ut mer om synsfunksjonen. Ved tredje gjennomgang av klippet synes synspedagogen å bli mer sikker på hva som skjer med barnet og blir etter hvert mer sikker på at barnet har noe syn. I fjerde gjennomgang av klipp 4 ser synspedagogen etter én ting av gangen og prøver å relatere observasjonene til hverandre (vedlegg 9). Synspedagogen viser gjennom observasjonen at barnets oppmerksomhet henger sammen med mange ting og observasjonen består i å ha fokus på flere områder. Synspedagogen observerer hvordan barnet uttrykker seg i filmklippet. Det kan se ut som at ved å se på flere steder (ikke bare øynene) kan synspedagogen få viktig informasjon om barnet som igjen kan fortelle noe om barnets oppmerksomhet og få informasjon også om den visuelle oppmerksomheten. Som transkripsjonen av observasjonen og tolkningen viser har informanten et sterkt fokus på barnets egne uttrykk i dette klippet. Ved å sammenligne fremgangsmåten hos alle informantene i akkurat dette klippet kom det frem et mønster. Alle synspedagogene lette etter uttrykk og tegn som de prøvde å sette

i en sammenheng og forstå. Det kan minne om å pusle et puslespill som ser uoversiktlig ut i starten. Man har en ramme det skal passe inn i og en forestilling (synspedagogens kunnskap og erfaring) om hvordan det kan se ut ved å se på farger og mønstre og form på brikkene. Man tar en brikke opp og snur og vender på den og prøver å få den til å passe sammen med de andre for å danne et helhetlig mønster. Dette mønsteret er vedlagt (vedlegg 10) for å tydeliggjøre hvor synspedagogene befinner seg i sine beskrivelser (fokus). Synspedagogenes ”brikker” utgjorde kategoriene *VO*, *øynene*, *kroppens uttrykk*, *barnets forutsetninger og omgivelser*. Disse områdene hadde de med når de prøvde å sette brikkene sammen. Disse kategoriene ble vesentlige i forhold til hva informantene vektla gjennom hovedkategorien *Å se etter tegn*.

4.1.1 Visuell Oppmerksomhet

I både intervju og film viste informantene at begrepet VO er kjent for dem i observasjon. Ved å se på hvordan synspedagogene behandler begrepet når de ser på filmklippet sammen med hvordan de definerer det i intervjuet kom det frem egenskaper som bidro til å belyse det. I sitatene fra filmklipp beskriver synspedagogene når de ser at barnet er visuelt oppmerksomt. De definerer det på samme måte, men snakker om det på noe forskjellig måte. Akkurat idet barnet ser mot kulen som føres på pinne i filmklipp fire beskriver de tre informantene VO som:

(f) et glimt!

(f) Her virker det som om hun er interessert i noe til venstre. Så slår hun mot en rangle som henger rett frem.

(f)... jeg synes jeg ser at hun fikserer med venstre øye.

I intervjuet ble informantene spurt hvordan de forstår VO. De beskrev alle i samme ordlag hva de ser etter når de observerer at et barn er visuelt oppmerksomt. Begrepet VO ble beskrevet i en mer fysisk sammenheng, altså som en fysisk reaksjon som skjer. Et sitat kan illustrere det:

(i) Ja, for at jeg skal si at det er VO så må barnet på en måte fikse så lenge at jeg ser at det har sett. Det er at blikket, øyet er så i ro, ja det trenger ikke å være så mange sekund, i et tidsintervall så jeg ser barnet er på en ting, en person, Øyet må holdes i ro mot et objekt så lenge at mitt øye klarer å fange opp det.

Informantene sier at de må ha sett at barnet fokuserer på noe med ett eller begge øyne. En av informantene kommer inn på at det er vanskelig å vite om det som observeres er VO eller om barnet reagerer på lydinntrykk eller begge deler:

(i) Ja for det er jo en del tilfeller der en ser at blikket går imot en ting, der du er usikker: Er det auditiv oppmerksomhet? Er det VO? Er det en kombinasjon? Eller er det, ja du har jo mange former for oppmerksomhet. Er det VO så er du mer sikker på at blikket er festet på den tingen du viser da.

Informanten kommer videre inn på at det å være visuell oppmerksom skiller seg fra det å være synsaktiv. VO krever tiltak for å få i gang og stimulere synsfunksjonen:

Informant: Ja, altså synsaktiv da klarer du å velge hva du vil kikke etter, mener jeg da. Er du visuelt aktiv da behøver du på en måte ikke å sette i gang en sånn spesifikk stimulering. Da er det nok at du velger ut ting og at du finner en rød barneskje også prøver du å gi det til barnet og så ser du om barnet kan gripe det. Hvis barnet er visuelt aktiv så vil det kunne ta tingen.

I filmklipp fire fant alle informantene at barnet brukte synet sitt i forhold til å være visuell oppmerksom mot et objekt som kom inn i synsfeltet til barnet. En av informantene var opptatt av at barnet kan inneha synsressurser som ikke kommer til uttrykk i filmklippene fordi omgivelsene ikke var lagt til rette for det.

Synspedagogene beskrev barnets visuelle oppmerksomhet som vesentlig for synsutviklingen til barnet og som noe man kan påvirke og endre. Det kan også være ting barnet foretrekker som det bruker synet sitt mer i forhold til enn andre ting:

(i) Så det hender at jeg må streve veldig for å finne hva barnet er synsoppmerksom på, at det kan være få ting, mens synsoppmerksomhet er det vi kaller på at de får øye på noe og holder oppmerksomheten med blikket på en stund. Jeg har aldri prøvd å definere det (latter), men jeg tror liksom... Så tenker jeg den er ganske verdiløs hvis den ikke fører til en forståelse av det de ser.

Så derfor er jeg veldig opptatt av hva skjer når de har sett den gjenstanden og hvis de da er i stand til å gripe eller i hvert fall prøve å ta ting inn mot kroppen så de kan bruke en sans til så tenker jeg at da er det noe med at de har en forståelse av hva de ser..

Samlet i klipp fire beskrives VO slik: - som noe som kommer og går; som ikke kan observeres isolert; som noe som kan endres; som noe som kan ses i et ”glimt”; som ses i forhold til noe som barnet er interessert i fremfor noe annet; som en egenskap som kan stimuleres; som verdiløs om ikke barnet får forståelse av det som det er oppmerksomt mot; som er vanskelig å skille fra annen oppmerksomhet (f.eks auditiv oppmerksomhet) hos barn med sammensatte vansker.

4.1.2 Øynene

Synspedagogene ser på og beskriver øynene til barnet i observasjonene sine i klipp 4. De legger alle merke til at det er det venstre øyet som er det som sannsynligvis brukes. Beskrivelsene her er knyttet til hvordan øyestillingene er, om øynene er rettet mot noe i omgivelsene, barnets reaksjon og synsfeltet:

(f)... også det her med øyemotorikken som gjør det så pludrete og jeg synes jeg ser at hun fikserer med venstre så det må, den ballen som kommer fra siden den må komme over i synsfeltet på venstre siden før hun oppdager det. også registrerer hun det, så skjer det en tenkning og så snur hun seg faktisk mot tingen.

4.1.3 Kroppslige uttrykk

I beskrivelsen i tabell 2 (4.1) og vedlegg 9, ser en at avlesning av barnets kroppslige uttrykk betyr noe for synspedagogens forståelse av barnets oppmerksomhet.

Synspedagogene beskriver og ser etter barnets kroppslige uttrykk. De beskriver endringer i måten barnet beveger seg på og tolker dette i sammenheng med synet til barnet. Synspedagogene trekker også inn kroppens posisjon i forhold til omgivelsene som en faktor som påvirker når barnet skal bruke synet sitt. Dette kommer også sterkt frem i intervjuet også. De er opptatt av at barnet skal komme i fysisk kroppslig posisjon til å kunne få brukt synet sitt:

(f) Så hvis jeg skulle ha prøvd og fått henne til å registrere den sort-hvite (ballen på pinne) så hadde jeg villet ha en nøytral bakgrunn så hadde jeg prøvd å ville samle hodet i midtstilling for hun ligger vridd til den gode siden. Det ser ut som hun har en god og en litt mindre god side i forhold til at den hånden er litt dårligere og da er det ofte at den siden ikke er så aktiv.

Alle synspedagogene beskriver barnets kroppslige uttrykk som en sentral kilde til informasjon ved observasjon av VO. De beskriver og tolker barnets rettethet, vendthet og oppmerksomhet ved å se på de kroppslige uttrykkene.

4.1.4 Forutsetningene

I klipp fire ser synspedagogene at det må ligge noen forutsetninger både hos barnet og i dets omgivelser som må være der for at barnet skal kunne bruke synet sitt. Her ser de etter hvor lenge barnet klarer å holde ut en aktivitet (konsentrasjon) og hvor lang reaksjonstid barnet har. De beskriver at det er energikrevende å bruke synet sitt. De ser at barnet foretrekker stimulering fra lyd, mer enn syn. Barnet handler ut fra sine forutsetningen for å kunne se, tolke og forstå. Forutsatt at de som er rundt barnet befinner seg innenfor den sfæren som barnet kan gjøre dette i:

(f)Ting tar tid, det er viktig å vite når en jobber med dette barnet. Nå vet jeg ikke hvor de[personene] var i rommet, men kanskje de var bak eller på siden. For meg så ser det ut for at det er en unge som er så tidlig i utviklingen at folk må være liksom foran og inni hennes synssfære for å oppdage dem. For jeg tror nok at de var ute av syne – ute av sinn for henne.

Synspedagogen ser forstyrrelser i sansenes samspill hos barnet og setter sansene i forhold til hverandre for å se etter den sterkeste sansen:

(f)Jeg ser et synshemmet barn med motoriske vansker og de motoriske vanskene gjør at hun har veldig lite kontroll over øynene som gjør det vanskelig for henne, men det er en unge som leker med ting og tang. Det ser jeg. Både taktilt, auditivt og visuelt. Men hva som er den sterkeste sansen det er vanskelig å si...For hun kombinerer syn- taktilt tydeligvis. Det kan virke som at når det er lyd så konkurrerer det ut i hvert fall synet. Men hun er ganske taktil.

(f)Så i veiledningen min videre i forhold til det å stimulere syn så hadde jeg kommet til å si at en må være bevisst på at alt ikke har lyd fordi det blir så foretrekt, det er så tydelig at hun foretrekker det med lyd og sånne ting. Men at det er et sterkt synshemmet barn med en cp eller et eller annet sånt med en hjerneskade som påvirker motorikk og kanskje kognitivt, det tror jeg.

I observasjonen i filmklippet ser synspedagogene på barnets forutsetninger for å være visuelt oppmerksom og hvordan omgivelsene påvirker hvordan barnet er oppmerksomt. Synspedagogen trekker frem lyd som noe barnet foretrekker. Det kan se ut til at lyden fortrenger synsinntrykket. Barnet kan dermed stå i fare for ikke å få brukt synet sitt fordi barnet foretrekker lyd.

4.1.5 Omgivelsene

Omgivelsenes betydning er viktige for synspedagogene (vedlegg 10). De ser omgivelsene som vesentlige for å skape forutsetninger for hvordan barnet kan være visuelt oppmerksom. Det handler om at omgivelsene kan bli for krevende visuelt. Dette har et tydelig i fokus hos en av informantene i dette klippet:

(f)Det er en veldig krevende situasjon når du har så mange ting rundt deg og som da også danner bakgrunnen for det en ønsker å få inn. Så hvis jeg skulle ha prøvd og fått henne til å registrere den sorte og hvite ballen[på pinne], så hadde jeg villet ha en nøytral bakgrunn...Og det er klart at nå hadde hun så mange ting rundt seg. Ja, disse her perlene på siden som muligens, eller at det er noe annet lengre borte som hun registrerer hvis hun bruker blikket. Så liker hun å daske og slå for å få lyd så det kan også være at det er øret som er snudd for å få inn lyden. Det er det ikke så godt å si, men da det da kommer inn en ting igjen så får hun ikke en nøytral bakgrunn mellom denne leken så det er veldig krevende. Det er veldig store krav til henne hvis det er forventet at hun skal registrere.

Her beskrives flere ting i omgivelsene til barnet som har betydning for hvordan barnet sanser og forholder seg til de rammene det befinner seg i. Synspedagogen legger også merke til hvilke forhold som danner bakgrunn og forgrunn visuelt i omgivelsene rundt barnet. Det virker som det er mange forstyrrende elementer i omgivelsene som vanskeliggjør situasjonen for barnet og for observatøren.

4.1.6 Drøfting av resultater - filmklipp 4 – Å se etter tegn.

Før jeg drøfter vil jeg kort gi informasjon om barnet på filmklippet. Barnet ser ut til å være et barn på et tidlig utviklingsnivå. Barnet kan ikke gå og kommuniserer ikke på vanlig måte. Synspedagogene mente det var et ”typisk” representativt barn som de kunne relatere til sitt eget arbeid. Synspedagogene bygger nødvendigvis det som uttrykkes i klipp fire sammen med de tre andre klippene som allerede er vist av samme barn. Dette gjøres uten å ha innsyn i diagnose eller annen helseinformasjon og ikke minst uten kunnskap om konteksten det hele foregår i.

VO, øynene og kroppens uttrykk

Synspedagogen leter etter om og i hvilken sammenheng barnet bruker synet sitt. For å gjøre dette kan det se ut som om synspedagogen setter sammen informasjon som dreier seg om hva barnet ser ut for å være oppmerksom mot, hva barnet retter øynene mot og hva barnet signaliserer ved hjelp av kroppsbevegelser. Man anbefaler å se etter hvordan øynene beveger seg for å se om det kan være feilutvikling i muskulatur eller andre områder som vekker mistanke for en annerledes utvikling (Hyvärinen 2009, www.lea-test.fi). Horgen (2006) ser viktigheten av å være åpen og se barnets bevegelser som budskap på ”noe”. Synspedagogen i klipp fire virker svært ”fininnstilt” på barnet da hver minste synlige bevegelse legges merke til og tillegges mening i observasjonen. Synspedagogen tar barnets uttrykk på alvor. Carling (1991) ser denne sensitiviteten som grunnleggende når man skal forstå og prøve å tilpasse seg et lite barn som kommuniserer annerledes enn andre barn. Det kan se ut for at synspedagogens beskrivelser av barnet like før og etter fikseringen til barnet er av betydning for hvordan synspedagogen forstår barnets visuelle oppmerksomhet. VO beskrives i forhold til noe. Synspedagogen leter etter tegn for å forstå barnets syn, men fokus ligger like mye på barnets evne til å kommunisere med omverdenen. Det kan virke paradoksalt å se til døvblinde metodikk i denne sammenheng, men innenfor fagområdet hvor kombinasjonen av syn og hørsel opptrer er oppmerksomheten spesielt rettet mot barnets evne til å kommunisere og observatørens evne til å ha oppmerksomheten på det barnet gjør. Samtidig som partneren som er sammen med

barnet har en tydelig vesentlig rolle i samspillet (Holmen 1996). En viktig forutsetning er å se barnet helhetlig gjennom sanseopplevelser, sosial erfaring, følelser, kommunikasjon, kognisjon, bevegelser og kroppserfaring (Frölich 1995). Det handler om å se barnet som en helhet hvor hvert av områdene har betydning og er like nødvendige for barnets utvikling (Holmen 1996). Synspedagogene forsøker samtidig som de ser etter om og hvordan barnet er visuelt oppmerksom mot omgivelsene, å se etter hva barnet kommuniserer om. Løkken og Søbstad (2006) ser denne observasjonen som en prosess hvor observasjon, opplevelse og fortolkning er kjedet sammen. Det er i møtet mellom synspedagogens sensitivitet i avlesningen og fortolkningen av barnets tegn at forståelsen skjer. Ved å legge merke til øyebevegelser og fiksering i observasjonen er synspedagogen ute etter å få informasjon om synets delfunksjoner (Hyvärinen et al.1994). Synet er sammensatt av mange ulike funksjoner og disse funksjonene kan testes på ulike måter. En måte er gjennom uformelle atferdsobservasjoner (ibid). Fiksering, som synspedagogene definerte som VO kan observeres ved å se at barnet har en visuelt rettet håndbevegelse mot et objekt, gjennom øyekontakt med barnet eller ved å se barnets øyebevegelser når barnet blir vist et objekt (Southwell 2003). Synspedagogene observerer ikke VO som en del for seg selv, men gjennom å se etter barnets uttrykk, samspill og kommunikasjon med omgivelsene. Det er grunn til å tro at de kroppslige uttrykkene registreres og avleses ubevisst, da de er en del av den intersubjektive, mellommenneskelig kontakten og oppmerksomheten (Bae & Waastad 1999). Innen fenomenologien er det særlig Merleau-Ponty (2002) som vektlegger betydningen av det kroppslige. Synspedagogene definerer begrepet VO likens, men observerer og snakker om det på noe ulik måte. Dette presenteres nærmere i kapittel 4.2. Indre og ytre fokus.

Forutsetningene og omgivelsene

Synspedagogen bygger på det barnet gjør og tolker det i dette tilfellet som at barnet foretrekker en sans fremfor en annen. Ved å se på barnets initiativ og reaksjoner kan det fortelle noe om sansene til barnet. Synspedagogen er opptatt av å vite hvilken sans barnet benytter. Dersom hørselssansen er bedre enn synssansen vil det være naturlig

at barnet benytter seg av hørselssansen (Andersen 2005). Ayres (1984) beskriver denne kompliserte prosessen med å integrere sanseinntrykk. Hun sier at man må ha kunnskap om hvordan barnet ”filtrerer ut” og bruker sansene sine. Det finnes ikke et system som kan si nøyaktig hvordan det fungerer, derfor blir nettopp observasjon av hvert barn individuelt viktig (Hansen 2002, Lindstedt 1984). Vanligvis kan man gjennom testing av synets delfunksjoner lete etter hvordan barnet responderer på visuell informasjon alene og vite om det forveksles med for eksempel auditiv informasjon (Andrew, Henriksen & Groben 2008, Southwell 2003, Hyvärinen et al.1994). Man kan derfor stå i fare for å stimulere hørsel når man skal stimulere syn. Allikevel kan man ved å benytte seg av barnets evne til å høre og bearbeide hørselsinntrykk bygge på det barnet kan og gjennom dette ”vekke” barnet til å bli mottakelig for synsinntrykk. Her vises videre til kapittelet om våkenhet. Det ligger også noe annet implisitt i synspedagogenes uttalelser her. Det handler om at når barnet reagerer på auditiv respons så får ikke den visuelle sansen de vilkår som trengs for å aktiv. Disse vilkårene kom også frem flere ganger under intervjuene og vises igjen under hovedkategorien som omhandler kommunikasjon og samspill (4.3).

Omgivelsene var et av områdene som synspedagogene la stor vekt på under observasjonen av VO i filmklippet. Synspedagogen som siteres representerer uttalelser hos synspedagogene på at det er stilt for store ”synskrav” til barnet i denne observasjonssituasjonen. Barnet handler innenfor en sfære hvor det ikke når synsmessige optimale mestringsevne. Dette kan handle om flere ting. Noe dreier seg om syn og bearbeiding av sanseinntrykk (Ayres 1984) og at barnet må lære å forstå det som sees. Synspedagogene er opptatt av synssansen som en læringssans. Barnet skal ikke bare sanse leken med de andre sansene, men omgivelsene må legges til rette for at barnet skal kunne forstå og sanse lekene på en måte hvor synet også er integrert (ibid). Det handler også dermed om persepsjon. Gibson (1979) talte gjennom økologisk teori om direkte og indirekte persepsjon. Han stilte mange spørsmål om hvordan mennesker sanser visuelt. Der hvor mange teoretikere frem til 1960 mente persepsjon var en indre kognitiv prosess, mente Gibson at mennesket sanset direkte gjennom det som omgav dem. Han vektla at vi alltid ser objekter og overflater i

relasjon til hverandre og oss selv og handlingsmulighetene som ligger her (Bremner & Slater 2004). Gibson så sansingen som en aktiv prosess hos mennesket (Gibson 1950). Her sanser barnet og lærer gjennom aktiv (sam-) handling med miljøet og omgivelsene rundt. Synspedagogene legger vekt på omgivelsenes betydning gjennom å foreslå endringer som de mener legger forholdene til rette for en bedre persepsjon og dermed en bedre sanseintegrasjon hvor synet også blir brukt. Til slutt handler det også om holdninger og etikk. Det er omgivelsene som skal legges til rette for barnet og ikke omvendt (Lorentzen 2006).

4.2 Indre og ytre fokus

Det var forskjell på hvor informantene hadde sitt overordnede fokus når de beskrev og reflekterte til filmklippene. Dette gjaldt for alle filmklippene. Når synspedagogene observerte barnet på filmen og forsøkte å få tak i informasjon om oppmerksomheten til barnet brukte de ulike fremgangsmåter for å komme frem til det de mente måtte være funksjonen til barnet. Uttalelsene til informant C i tabell 2, inneholder mange beskrivelser knyttet til barnets indre/egen funksjon. Synspedagogen ser det barnet gjør og fortolker det i en sammenheng. Dette gjaldt ikke for alle informantene. Informant A hadde hovedfokus på ”puslebrikkene” som befant seg begge steder, altså både hos (øyet, registrerer, liker) og rundt (lyd, kontraster) barnet og ser dette i sammenheng med utviklingsnivået til barnet:

(f)Men for meg så ser det ut som at det er venstre øye hun bruker og det synes jeg at jeg så flere ganger. Nå så det ut som om leken, altså hun registrerer hvor ting er og så ser hun? Også blir det lyden hun orienterer seg etter. Så det er nok et barn som er på tidlig, tidlig synsutvikling og at det er ganske nedsatt syn og sånn i forhold til visus, det vil jeg tro. Men når det er ting i gode kontraster så oppdager hun det og det er klart at dette er et barn som; er det lyd- så er det det som er interessant.

Informantene kom frem til at barnet var visuelt oppmerksomt. En var ikke sikker og sa at det var vanskelig å se fordi omgivelsene var slik at barnet ikke fikk muligheter til å bruke sin VO. Informant B har gjennomgående fokus på synet i forhold til at *de*

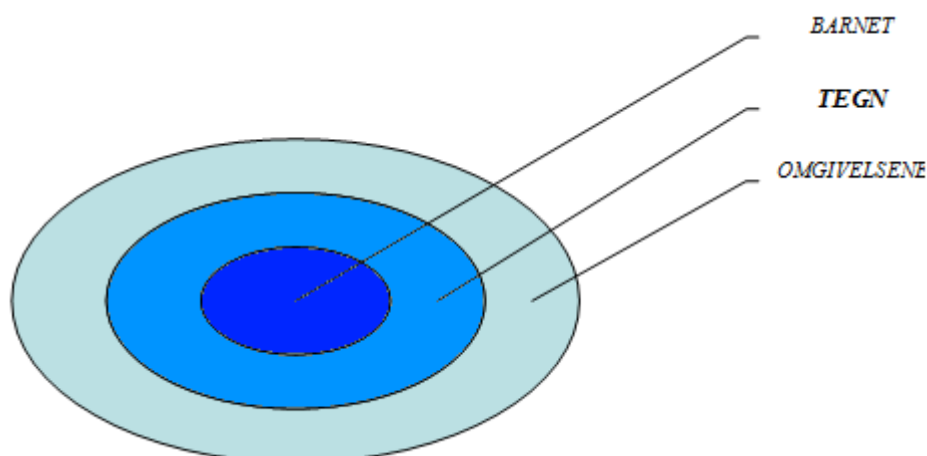
ytre betingelsene må ordnes og endres for at barnet skal få en sjanse til å være visuelt oppmerksomt mot noe:

(f) Ja, der har hun blikket mot den der[leke som henger ned fra stativet]. Eller mot noe annet bak den. I den situasjonen der, der ønsker den som holder på å gå inn og snu blikket mot, på en måte? Det er en veldig krevende situasjon når du har så mange ting rundt deg og som da også danner bakgrunnen for det en ønsker å få inn. Ting må litt mer i system for å få gitt barnet en større sjanse til å se. Men her er det så mange ting på en gang at det blir vanskelig å velge ut, ser jeg.

(f) Settingen med alle de tingene var jo veldig rotete. Og det hadde vært interessant å se hva som er bakenfor. Men i seg selv så var det så mange ting... Den der speilrefleksen som gir lyd med bjellene nederst der, den er jo grei nok. Om du bare hadde hatt den ene så ville det jo være for komplekst for henne til å fange ut med synet. Du ville se at det er noe som blinker, beveget seg, men du ville ikke kunne finne den ene ut fra den andre for det er så mange.

Selv om fokuset i observasjonene i filmklippene til de tre informantene ligger på forskjellige steder (indre/ytre) beskriver og reflekterer de rundt de samme observerbare tegn hos og omkring barnet. Graden av vektleggingen er likevel forskjellig. Synspedagog A beskriver det som skjer både hos og utenfor barnet. Synspedagog B beskriver omgivelsene rundt barnet som viktige i observasjonen. Synspedagog C (se tabell 2) beskriver i hovedvekt observasjon knyttet til det som skjer hos barnet.

Figur 4: Figuren illustrerer fokuset for synspedagogenes beskrivelser når de ser på filmklippet av barnet:



4.2.1 Drøfting av resultater – alle filmklipp- Ytre og indre fokus.

Det kan som nevnt se ut for at de tre synspedagogene har ulik tilnærming til barnet i beskrivelsene sine i observasjonssituasjonen i filmklippene. Ulikhetene gikk på at det kom frem to ytterpunkter i hvordan beskrivelsene av barnet ble vektlagt. Synspedagog B ser omgivelsene som svært betydningsfulle både for observasjonen i seg selv, men også for barnets muligheter til å bruke synet sitt, mens synspedagog C har et klart fokus på barnet og er mindre opptatt av omgivelsene rundt i sin beskrivelse. Synspedagog A vurderer jeg til å ligge midt i mellom disse to måtene å beskrive barnet på. Det kan være mange ulike årsaker til at synspedagogene har ulik vektlegging på hvordan de ser barnet og omgivelsene det befinner seg i. En måte å tolke dette på kan være at informantene har ulik forforståelse gjennom ulik erfaringsbakgrunn og at den enkelte tilpasser observasjonene sine til det praksisuniverset som de hver og en har ervervet gjennom mange års arbeid (Werner 2008). Man kan si at man ser verden i lys av den kulturen man har hatt og er i. Funnene viser to fokus ytterpunkter i tilnærmingen til synspedagogene. Ett knyttet til barnet og ett til omgivelsene barnet er i. Bisgaard og Strømnes (1976) er opptatt av pedagogens egne anlegg og egenskaper som iakttager. De illustrerer at det å se samme ting oppfattes eller persiperes ulikt når man ser på samme ting. Vi kan komme til å se det vi ønsker å se. De illustrerer dette gjennom et eksempel hvor man spilte en kort film for noen deltakere og deretter spurte hva de opplevde det handlet om. De kom frem til at vi som observatører knytter hensikt og mening til det som skjer (ibid). ”Den oplevelsesshelhet, som forskjellige personer får af samme påvirkningsmasse, kan variere meget” (Bisgaard & Strømnes 1976 s. 60). Vi ønsker at det skal være en mening bak og bruker vår egen erfaring til å forstå denne meningen. Vi fyller på en måte inn det som mangler. Dermed blir det viktig å være bevisst hva som påvirker en selv som observatør. Dewey (1980) definerer mennesket i relasjon med omgivelsene. I følge hans erfaringsteoretiske og humanistiske syn vil det gjelde både på barnets og synspedagogens plan. Omgivelsene en befinner seg i er viktige for hvordan man handler (ibid). Individet ses i forhold til omgivelsene det handler i på et relasjonelt plan. Det kan forstås slik at fordi synspedagogene interagerer i ulike miljøer (kulturer)

har de sine egne ulike erfaringer som kommer frem i observasjonene av barnet i filmklippet. Jeg fikk assosiasjoner i møtene med informantene hvor dette perspektivet i ytterpunktene fikk karakterer som ”den sensitive”. Perspektivet hvor barnets omverden var i fokus ble til ”kreativ tilrettelegger”. Det siste perspektivet kan ha sammenheng med synspedagogens erfaringer med barn som har synsrester. Dersom barna man møter i arbeidet har noe syn, da vil man kanskje lettere se synsfunksjon i sammenheng med barnets visuelle miljø. Dette igjen kan kanskje henge sammen med de ulike kulturene som synspedagoger arbeider innenfor. Norsk synspedagogforening (2008) informerer om at det er 250 utdannede synspedagoger i Norge. Synspedagoger finnes innenfor mange ulike systemer. Det kan tenkes at omgivelsene vil få en mye større betydning og innvirkning på barnets funksjon og mulighetene for utvikling, dersom man arbeider med barn hvor det ligger muligheter for utvikling av synet gjennom for eksempel ytre stimulering. Og det motsatte vil være dersom man innenfor en kultur har erfaring med barn som ikke bruker synsfunksjonen sin og hvor kommunikasjonen til barnet er vanskelig å forstå, da vil det være enda viktigere å være særdeles sensitiv. For å forstå barnets uttrykk vil man kanskje være mindre opptatt av omgivelsenes innvirkning på barnets visuelle oppmerksomhet og mer opptatt av de aller minste tegn som kommer fra barnet selv.

Til dette vil man kunne innvende at filmen allerede har satt fokus fordi den til en viss grad er valgt ut og informantene ”styres” i en retning til å uttale seg om det som skjer på klippet. Funnet i filmklippene understøttes også i intervjuene. Intervjudelen var delt fra filmdelen og samtalen i intervjuet dreide seg ikke om filmen. Et argument for at det kan være slik som det tolkes her er at det finnes likheter i film og intervju omkring hvordan informantene omtaler barnet og miljøet det befinner seg i. Denne likheten vil komme til uttrykk i de to neste kapitlene gjennom informantenes uttalelser via sitater. Likheten dreier seg om hvordan informantene beskriver VO og muligheten for å hjelpe barnet til å være mer visuelt oppmerksom. Dersom det er slik at de ulike fokus (ytre og indre) gjenspeiles fra egen erfaringsbakgrunn vil det være svært viktig at man som synspedagog er bevisst på dette. Det kan tenkes at man uansett vil få forskjellige resultater i observasjonene som kan gi barnet ulike tiltak. Det essensielle

her er å være klar over hvordan dette kan innvirke på egen praksis. De tre informantenes fokus er delt inn i *Indre fokus* (det som skjer i og hos barnet) og *Ytre fokus* (det som skjer utenfor barnet i omgivelsene).

4.3 Å se det kommunikative barnet og samspill

Denne hovedkategorien inneholder funn som kom frem både gjennom filmdata og intervjudata. Synspedagogene ser underkategoriene som kom frem i analysen i en relasjonell sammenheng og ser det emosjonelle, kommuniserende barnet. I observasjonene til synspedagogene handler det om å finne barnet der det er og å se VO i en kvalitativ og dynamisk sammenheng. De er opptatt av muligheten som ligger i samspill for å skape VO ved å legge til rette for at barnet skal være visuelt oppmerksomt. Presentasjonen av noen funn i underkategoriene kunne vært plassert flere steder da de krysser over i hverandre. Det er flere ting som kunne vært drøftet fra informantene. Utvalget er gjort med bakgrunn i informantenes vektlegginger i samtalen og egen fortolkning av dette.

4.3.1 Blikkontakt

Blikkontakten til barnet beskrives som sentral når informantene ser om barnet er visuelt oppmerksomt. En synspedagog beskriver hvordan blikkontakten benyttes i en observasjonssituasjon som en del av en test for å se hvor langt ut i rommet barnet har oppmerksomhet og hvor i synsfeltet barnet er oppmerksomt. Synspedagogen svarer slik på spørsmålet om hvordan kvaliteten på VO hos barnet vurderes:

(i) I fysiologisk utvikling starter det med blikk kontakten, tror jeg. Vi ser jo barn som har ulike grader av synsoppmerksomhet og som du sier ulik kvalitet i synsoppmerksomheten. Og det ene er at en kan rett og slett måle hvor lang tid barnet holder synsoppmerksomheten mot et ansikt eller et objekt. Og du kan også måle i hvilken avstand og det gjør jeg alltid når jeg tenker meg om. Når jeg oppnår blikk kontakt så beveger jeg meg alltid vekk fra barnet igjen for å se når mister jeg blikk kontakten. Og du kan få inntrykk av hvor langt ut på siden du kan gå.

Blikkontaktens psykologiske ringvirkning for foreldrene er noe synspedagogene er opptatt av. Et glimt av blikkontakt kan være starten på en videre synsutvikling hos barnet. Synspedagogen beskriver her hvordan hun aktivt legger til rette for en slik situasjon:

(i) Man må skape den situasjonen det skjer. Jeg må forklare foreldrene, få dem til å slappe av, få dem til å være oppmerksomme på barnet og klare å få oppmerksomheten til barnet og noen ganger må vi jo hjelpe til på den måten at jeg må hjelpe til med å få den rette avstanden. Det kan hende barnet bare har sidesyn som jeg da har funnet ut av, så jeg da kan hjelpe foreldrene. Drei deg litt over på siden, sier jeg. Det er veldig ofte det kan dreie seg, når det er så hårfint, om tilrettelegging av miljøbetingelsene for at dette skal skje. Og det har ingen gjort før. Men foreldrene har noen ganger, eller veldig ofte sagt at for eksempel når jeg steller babyen min, så har jeg av og til en følelse av at det ser på meg, men jeg tror ikke helt på det for det er så kort. Og da forklarer jeg dem dette at det begynner bare med et sånt sekund. Det er den naturlig utviklingen, så jeg sier til de at dette er helt normalt med den diagnosen barnet ditt har. Men dette er begynnelsen og så prøver jeg å forklare hvordan vi kan få det til å skje flere ganger. Og da ser vi veldig ofte at blikkontakten blir lengre og lengre og at synet kan komme og utvikle seg. Det er bare fordi ingen har hjulpet de med å få det til, tror jeg.

(i) Ja, jeg sier at det blir på en måte en sånn "psykologisk fødsel". Nesten alltid sånn. De får en ny kontakt med barnet som får store ringvirkninger. Hvis du klarer å få til det med blikk kontakten slik at foreldrene får den opplevelsen så skaper det så veldig mange gode vibrasjoner at det får ringvirkninger til resten av det barnet, det er jeg sikker på. Blikkontakt det er en psykologisk funksjon og ikke en fysiologisk funksjon. Den skjer jo fysiologisk, men det er en psykologisk funksjon. Altså blikk kontakt tar du fordi du vil nå den personen.

Synspedagogen setter dette videre i sammenheng med utviklingen av det tidlige samspillet og beskriver representasjonen for blikkontakt hos blinde barn:

(i) Det er en psykologisk funksjon som er forferdelig viktig for utviklingen av samspill og kommunikasjon så sant den fins der. Men du kan jo oppnå akkurat det samme med et blindt barn, men da sitter blikk kontakten gjerne på fingertuppene. Eller den kan sitte på en tå. Poenget er bare at du har en form for kontakt som gjør at du opplever at du er på samme bølgelengde og i samme øyeblikk begge to.

4.3.2 Samspillsnivå

Synspedagogene ble spurt like etter at filmklippene ble vist om det var noen filmklipp de savnet. Alle svarte at de gjerne skulle sett hvordan barnet brukte synet i en situasjon med samspill. En informant konkretiserer dette og understreker viktigheten for synspedagoger å ”treffe” med observasjonene sine knyttet til barnets evne til samspill i forhold til hvor barnet er i sin utvikling:

(i) Synspedagoger er ganske flinke på barn over en utviklingsalder på ett og et halvt år. Eller, vi pleier å si at etter ett år og åtte måneder så har du en grunnforståelse som du har utviklet gjennom samspill og da kan du begynne å forholde deg til verden utenfor. Jeg regner gjerne en sånn ca. 1,8 år på normalutviklingen og jeg synes de fleste begynner der nesten uansett hvor barnet befinner seg. De begynner å presentere gjenstander og ser hvordan barnet leker med ting, og veldig ofte så er det for tidlig i barnets utvikling. De har ikke kommet dit at de forholder seg til omverdenen enda. De er på den der tidlige kontaktetableringen og samspillsleken og der synes jeg de fleste synspedagoger har lite kunnskap generelt og jeg har jo selv vært i synssektoren i mange år. Da jeg lærte om dette fikk jeg jo utrolig mange øyeåpnere og forståelse av hva jeg ikke hadde lært før. Og det går akkurat på det tidlige samspillet... Men hvis du kaster vekk de der tingene og tar barnet på fanget og tilbyr en eller annen samspillslek, eller kontakt eller en eller annen forventningslek, så har du kontakt med en gang. Og det er der barnet er.

Synspedagogen mener kunnskap om barnets utvikling knyttet til samspill er vesentlig for at observasjoner og tiltak kan iverksettes. Dette understøttes av en annen synspedagog som kommenterer fra et filmklipp:

(f) Hvordan er barnet i samspill? Det ville det vært kjempeviktig å vite. Og fordi at hun på første og andre klippet så bruker hun stemmen sin. Hun lager, har varierte lyder. Så det høres ut for meg at det er et barn som prater og vil snakke. Og det og forteller noe om hvor hun er at hun skjønner at ved å snakke så kan hun høre at noen snakker til meg og det her. Det kan hende at hun er lengre i sin mentale utvikling enn hva hun er motorisk fordi at det ser ut for hun har en cp eller lammelse eller hva det er for noe det hun har. Det er viktig å kartlegge for det viktig å møte henne på det mentale fordi at jeg tenker og at motorisk så er hun jo..på sånn veldig leker, slå borti, lage lyd, men kanskje mentalt har hun kommet lengre siden hun har begynt å prate og det her.

(f) Jeg begynner ikke med å ta frem vesken og gi ting og tang. Jeg begynner på en annen måte i forhold til hvordan jeg jobber med den typen barn som synspedagog.

Synspedagogen fortolker barnet som kommuniserende og er opptatt av hvor barnet er både på mentalt og motorisk nivå. Synspedagogene virker opptatt av skillet mellom det å jobbe med barn som har sammensatte vansker i forhold til andre arbeidsområder. Skillet ser ut for å dreie seg om at det er viktig å ha konkret kunnskap både om barnets synsutvikling og samspill. Dette virker synspedagogene bevisst på når de velger ut hvordan de går frem for å observere barnets VO:

(i) Ja, da bruker jeg jo ikke standardisert materiell. Så jeg har med meg de sort- hvite runde ansiktene de som sys på Tambartun og da har jeg 5-10-15-20 cm størrelse, for de sier noe om hvor stort eller lite det må være for å få oppmerksomhet. Så har jeg med leker. Det kan være store biler, små biler. Hvor er barnet med oppmerksomheten sin? Så har jeg med meg: Er det bare på neonfarger at jeg får oppmerksomhet?

Intervjuer: Hvorfor bruker du de ansiktene?

Informant: Nei, fordi jeg tenker hvis dette er et barn med tidlig synsutvikling så er barnet på ansikter på en måte. Ikke sant, hvis det er. Oi her er det så lavt at det er på striper, så tenker jeg tidlig tidlig. Så tenker jeg først 0-3 måneder kanskje. Da tenker jeg etter striper kommer ansikter. Så sier jeg, Ja her får jeg oppmerksomhet på ansikter, hvis det er stort nok eller lite nok. Så tenker jeg. Ja etter ansikter begynner det å være opptatt av ting som rører seg, leker, kontraster, i 3, 6 – 9 måneders stadier. Er det 4 måneder og han er ennå på ansikter ikke sant - så er det klovner, fingerdokker og det her som er artig. Det forteller meg noe om modning.

(i) Jeg leter etter øyet, jeg etter hjernen og jeg leter etter den kombinasjonen.

Den synspedagogiske kunnskapen som ligger bak observasjonene og testing er aldersspesifikt knyttet til det lille barnet i samspill og utvikling av syn og hjerne. Synspedagogene brukte Tellertest for å se ved hjelp av reflektoriske øyebevegelser blikkretning og fiksering hvor brede striper barnet kunne se (Jacobsen 1991). Informasjonen ble brukt for å vurdere hva slags observasjonsmateriell tilpasset barnets utvikling som de skulle bruke i utredningen.

4.3.3 Drøfting av resultater- Å se etter det kommunikative barnet og samspill

Blikkontakt

Informantene beskriver blikkontakt som viktig i observasjon av VO både for barnet og for den som er sammen med barnet. De beskriver blikkontakten som viktig psykologisk for den voksne. De beskriver blikkontakten som viktig for samspillet for barnet. Dette setter de igjen i sammenheng med om og i hvilken grad barnet er visuelt oppmerksomt. I blikkontakten ligger en spire til noe annet, noe større. En møtes psykologisk, i samme øyeblikk. I situasjonen som beskrives opplever foreldrene at barnet ikke ser på dem. Abrahamsen (2003) refererer til Winnicott som understreker fenomenet rundt blikkontaktens betydning i forhold til barnets samspill med omgivelsene. Blikkontakten ses på som kanskje den aller viktigste faktoren. Den knyttes naturlig nok til den sosiale utviklingen, da synet er en sans man raskt kan avlese ansiktsuttrykk med og ta kontakt med hverandre gjennom selv på avstand. ”Om barnet inte ser ansiktsuttryck tillräckligt bra är det ett stort socialt handikapp speciellt i småbarnsgrupper där den visuella kommunikationen är det dominerande sättet att kommunicera ” (Hyvärinen 2009, www.lea-test.fi). Troen på at barnet ser når blikket er rettet mot foreldrene kan kanskje hjelpe foreldrene å fortsette samspillet. For synspedagogene ser at dersom samspillet er i gang kan synet også komme etter. Det betyr, slik jeg forstår det, at selv om et barn viser lite VO mot omgivelsene sine så vil det kunne endre seg gjennom samspillserfaring. Vedeler (1997) understreker at også barn som er multihandicappede vil profitere på, utvikle seg og lære i samspill. På den andre siden kan det ligge en fare også ved å fortolke at barnet ser. Den svake, visuelle oppmerksomheten kan overvurderes. Synet kan bli den sansen man henger ”alt” på fordi det er en så sterk sans både fysiologisk og psykologisk. Kan det tenkes at man kan stå i fare for å ”glemme” å se etter hvordan barnet faktisk kommuniserer? Kan man bli litt ”blind” på blikkontakten? Her har jeg ikke funnet litteratur som kan si noe om det. I barnets gryende ferd mot selvopplevelsen er allerede de første leveuker hvor reguleringen av følelsene foregår (intensitet, rytme, varighet) også kalt

”følelsestonene”, viktige for etablering av samspillet med barnet (Stern 2007). Etter hvert som barnet vokser, er det naturlig at det uttrykker en selvstendighet i samspillet gjennom å ta en pause og flytte blikket vekk. Et barn som kryper vil kunne gjøre det samme ved å forflytte seg. Barnet lærer at det kan påvirke selv. ”Følelsestonen” er annerledes i samspill med andre enn når barnet er alene (ibid). Det kan være dette synspedagogen knytter sine erfaringer til når hun beskriver blikkontakten som kvalitativt forskjellig i utforskning av omgivelsene kontra i en samspillsituasjon. I det ”visuelle samspillet” vil barn og voksen mobilisere glede og søke mot hverandre og dermed få viktige erfaringer i det å lære hverandres signaler å kjenne. Alene med et objekt vil dette kun skje hos barnet selv. Den emosjonelle utviklingen til barnet er helt avhengig av relasjonen som skapes mellom voksen og barn (Abrahamsen 2003).

Samspillsnivå

Synspedagogen beskriver at hun leter på øye- og hjernenivå i samspillssituasjoner for å lete etter barnets synsutvikling og samspillsevne. De vektlegger begge områdene når de skal finne ut hvor barnet befinner seg i forhold til det i observasjonene.

Synspedagogen beskriver ansikter i ulike størrelser og farger for både å se om og i hvilken avstand barnet ser i, men også om barnet ser én fargekontrast bedre enn en annen. Evnen til å oppfatte farger og kontraster henger sammen med objektene form, størrelse og tidsvariasjon (Valberg 1998). Dermed kan observasjonen av de runde ansiktene knyttes også til hva som må til av disse egenskapene for at øyet skal bli oppmerksomt på det. Observasjonene knyttes sterkt til hvordan barnet samspiller og reagerer på ansiktene i neonfarger. Ikke bare synsmessig (blikkretning og fiksering), men atferdsmessig med vekt på emosjoner. Dette kan forstås slik at fokus på barnets emosjonelle og atferdsmessige reaksjon er viktig i observasjonen til synspedagogene, sammen med de andre delfunksjonene. Synspedagogen ser på hva barnet gjør og tolker bevegelsene til barnet mot objektene i filmklipp som lekeatferd. Lekens betydning for barn har gjennom tidene blitt forstått på mange ulike måter (Vedeler 1999). Synspedagogene kommenterer barnets lekeuttrykk. Hva betyr da leken for barnet? De ulike utviklingsteoretikerne Erikson, Piaget og Vygotskij hadde ulik

forståelse av lekens betydning for barnet (ibid). Lekens utvikling er vesentlig i barnets utvikling. Det handler om at man gjennom forståelse av lekens vesen også kan forstå barnet. Her vil dette bety at man må ha kunnskap om barnets lek for å kunne si noe om hvordan barnet bruker synet sitt i forhold til det man kan forvente. Leken i seg selv gir en pekepinn om hvor barnet befinner seg i utviklingen. Det sier også noe om hva barnet er opptatt av å lære (Vedeler 1997). Man kan ved å ha fokus på synet i leken, si noe om utviklingsnivået til barnet i relasjon med den vanlige synsutviklingen (ibid). Synspedagogene ytrer alle et sterkt ønske etter å ha sett filmklippene at de ville se barnets evne til samspill i møte med mennesker. De ønsket ikke å bygge observasjonene av barnets oppmerksomhet på å se synet kun i forhold til objekter. En synspedagog beskriver dette ut fra de ulike kvalitative informasjoner dette gir om barnets syn. En av synspedagogenes erfaring etter å ha arbeidet mye sammen med andre synspedagoger er at mange strever med å finne barnets nivå for utvikling. Det kan tolkes slik at ved å se synsatferden i kun en sammenheng vil det gi avgrenset informasjon om barnets VO og samspillsnivå. Dette vil ha konsekvenser siden synspedagogene beskriver disse barna som mer ”av” synsmessig enn ”på”. Dette tolkes her som at dersom et barn er ”av” i en situasjon betyr det at barnet kan være ”på” i en annen. Dette er forenlig med synsatferd hos barn med dysfunksjon eller skader i den cerebrale delen av hjernen (Wist 2007, Mostad 2006, Fosse & Tangvold 2004, Borch 2002, Dutton 2002, Groenveld et al.1990).

4.4 Å legge til rette for

Dette kapittelet handler om **oppdage** og **legge til rette for mulighetene** for at barnet skal vise sin visuelle kompetanse. Det er for omfattende å synliggjøre alt som kom frem i intervjuene, men tre forhold nevnes først uten å drøftes. Det første er at observasjon av barnas VO er sammensatt av mange komponenter som ofte ikke er synlige for det blotte øye. Video er her et nyttig hjelpemiddel. Det andre er at observasjon av barnets utgangstilling lå som en premiss hos alle informantene. Dette ble begrunnet med våkenhet og stabilitet i kroppen slik at barnet kunne mobilisere

kroppen til å bruke synet sitt. Derfor sa alle informantene at fysioterapeuten var en ønsket og viktig samarbeidspartner. Siste forhold som nevnes er behovet for søk etter individkunnskap om barnet fra helse, nettverk og foreldre både i forkant og under observasjonene (Vollan & Nyheim 2001). Det ble sett på som grunnleggende for arbeidet med observasjoner av barnets VO.

Synspedagogene snakker om VO som noe som i utgangspunktet ikke trenger å være observerbart og synlig hos barnet, men som kan komme til syne dersom det legges til rette for det.

4.4.1 Når barnet utforsker objekter

I filmklippene reagerer alle synspedagogene på hvordan barnet ligger under lekearrangementet og hva det gjør med lekene. De beskriver det at barnet ligger på rygg med leker som henger over seg, som er en vanlig situasjon for barn som de møter i jobben. De er usikre på barnets atferd i forhold til objektene og på om barnet blir møtt der hvor barnet er i sin utvikling. Alle fortolker barnets lyder til å være kommunikative og uttrykker bekymring for at barnet ikke blir møtt på sine initiativ:

(f) Dette barnet var på en måte en glad unge som likte å holde på med ting- og så ville jeg jo ha sett i forhold til er det like artig å holde på med mennesker? Er ansikter like artig eller? Eller er det en unge som holder på med ting? For de kan jo, en del kan jo bli litt opptatt av ting.

...Men her og var det ei som hadde smilet. Men det er tydelig at det kan fort bli for mange ting. Hun var ikke interessert hun her. Hun var kanskje interessert når noen løftet bort det[lekestativet] og så tenkte hun at: Oi, nå er det noen som kanskje snakker med meg.

En synspedagog vektla det å se inn i øynene og kommunisere med et annet menneske som en annen funksjon enn det å se på et objekt. Synspedagogen beskriver det i denne sammenhengen som to forskjellige prosesser hvor den ene handler om synet i samspill og den andre om synet i utforsking (ofte i forhold til fysiske objekter):

(i)..så vil jeg si at det jeg har lært de senere årene om samspill og kommunikasjon gjør at jeg mye lettere kan se at synsfunksjonen kan være veldig forskjellig når du observerer et barn som utforsker, alene en gjenstand for eksempel. Eller går rundt i et miljø og det er på den måten de bruker synet på i kommunikasjon. De sier at det har med cerebrale problemer å gjøre. Det er oftest det at de kutter ut synet når det gjelder kommunikasjon fordi det er en veldig mye mer komplisert og krevende synsfunksjon enn det er å se når du utforsker. Du gjør en ting av gangen og du ser på noe som oftest står i ro. Mens kommunikasjon er ofte mot noe som er i bevegelse hele tiden og som inneholder et budskap hvor vi ser at de ikke klarer å bruke synet selv om visus kan være rimelig god. De klarer ikke å forstå det de ser. Så jeg har lært meg mye mer å skille synsfunksjonen i ulike livssituasjoner og jeg prøver alltid å teste i flere situasjoner. Ikke bare syn i utforsking som vi synspedagoger er veldig vant til å forholde oss til.

Her tolkes det som at synspedagogene på hver sin måte er bekymret for at barnet er for opptatt av ting. I filmklippet registrerte de liten eller ingen synsaktivitet mot tingene på lekestativet. De ser etter det meningsfulle i det barnet gjør. Det kan se ut som at synspedagogene er redd for at samspillet viker for tingene. De tror at barnet har muligheter for å bruke synet sitt dersom omgivelsene endres og barnet møtes:

(i) ...man får ikke synsoppmerksomhet automatisk, du er nødt til å skape det på ett eller annet vis med en eller annen ting eller person.

Det neste sitatet viser en måte synspedagogen så at barnet ble synsoppmerksom med objekter. Noe barnet er glad i, men som i utgangspunktet ikke vekket VO:

(i) For det hender jo, spesielt med cerebrale problemer at du ser at de kan få øye på noen ting, men de forholder seg ikke til det. Da bruker jeg veldig ofte barnet sin egen yndlingsleke hvis de har med noe sånt for å se at de griper etter den, eller jeg bruker. Ja jeg testet synet en gang, da husker jeg det ble sagt at det eneste hun er glad i det er koppen sin. Så hentet vi koppen og plasserte på forskjellige steder rundt om i rommet hvor hun fikk øye på den. Hun ble altså synsoppmerksom på den også krøp hun mot den og grep den. Det var det eneste objektet vi fikk henne synsoppmerksom på, men tilslutt så fant vi altså et objekt som vi kunne bruke. Det hender at jeg må streve veldig for å finne hva barnet er synsoppmerksom på, at det kan være få ting, mens synsoppmerksomhet er det vi kaller at de får øye på noe og holder oppmerksomheten med blikket på en stund.

4.4.2 Situasjoner hvor barnet er visuelt oppmerksomt

Historien om koppen fortsetter i neste sitat. Beskrivelsen er representativ for hvordan alle synspedagogene sier at de bruker objekter (ting) i observasjonssituasjoner. De er opptatt av at det er et objekt som barnet har en relasjon til gjennom ulik sanseerfaring. Synspedagogene trekker frem flere og samtidig kvalitative prosesser som skjer i forbindelse med barnets VO. Her sies det noe om hvordan barnets VO kan være i en situasjon. Disse prosessene innbefatter sansing (se, ta på, føle, smake), emosjoner (ha en mening for barnet, motiverende, glad i) hukommelse (å være vant med) og tankemessig forståelse (å forstå):

(i).. hvis det har mening for barnet og se noen ting så finner du vanligvis en lengre periode med VO altså ser barnet mot en situasjon eller noen ting sånn, ikke sant. Og det er da jeg prøver å finne ut av om dette er en maksimalt motiverende situasjon for barnet. For eksempel denne jenta som bare så på koppen. De hadde ikke sett henne se på noe. Men at du først har funnet noe som er motiverende for barnet og som det får en forståelse av. Veldig ofte dreier det seg om noe som har både sett, tatt på luktet og smakt på faktisk, så derfor er det en ideell gjenstand hvis barnet har en kopp det er glad i og vant med å bruke. For da har det fått mange sanseinntrykk og forsterkninger på at de vet hva koppen er. Så det er absolutt en kvalitativ komponent det med synsoppmerksomhet.

Så handler det om å rydde omgivelsene for unødig ”støy” og etablere VO uten objekter, men gjennom samspillslek. Idet ansiktene møtes må de visuelle synsbetingelsene ligge til rette for å kunne avlese hverandre visuelt. Informanten beskriver dette som en optimal situasjon hvor barnet kan bruke synet sitt:

(f) Barnet er opplagt, det er rolige miljøbetingelser rundt. Det var ikke noe sånn forstyrrende musikk og radio og sånne ting på. Du har en type aktivitet som barnet liker veldig godt som oftest uten, er på dette alderstrinnet, uten noen spesielle objekter. Gjerne en sånn som en forventningslek med en av foreldrene så ville jeg jo ha tenkt at da vil barnet forsøke, altså hjernen til barnet forsøker å bruke optimalt å bruke sanserester og sånn som de har. Det er jo hjernen som velger ut og inn sansene og ikke barnet. Og da tenker jeg at hvis du har barnet posisjonert sånn at du har det foran deg.

I en sånn samspillslek, det kan være "Ride Ride ranke" eller, det er denne type lek jeg tenker på og hvor barnet er posisjonert på en sånn innen armlengdes avstand, og har en sjanse til å se mors ansikt, hvis det er mor. Og det er en veldig optimal situasjon så ville jeg hvis barnet hadde syn nok til å se ansikt og avlese ansikt så tror jeg det er, da ville jeg fått en blikk kontakt. Det er min erfaring... Og da er det at det neste jeg prøver er at jeg selv prøver å gå inn i samspill med barnet og ser om jeg får kontakt.. og om jeg får blikk kontakt.

For å få tak barnets evne til å bruke synet benyttes også observasjon med sterke visuelle stimuli, her beskrives også fysioterapeutens rolle i observasjonssituasjonen:

(i) Men jeg bruker gjerne å overdrive hvis det er en liten synsfunksjon så overdriver jeg med stimuli og har noen sånne refleksleker og sånn og ser at der er dem altså når de får se noen sånne ting. Sterke visuelle stimuli. Så jeg har plukket ut en del ting som jeg bruker. Litt sånn neonfarger og ja.

Intervjuer: Så da er det på en måte for å få vekket oppmerksomheten deres og få en reaksjon?

(i) Informant: Ja og kanskje ting som er lette å komme i kontakt med og holde fingrene i da. Jeg har brukt en del perlekjeder og røde og blanke og sånn og jeg har da gjerne vært i kontakt med håndbaken først da slik at barnet gjerne kan få tak i det med fingre og sånn og slik at barnet er aktiv og sånn og i neste omgang så får en synet på det?? Og kanskje er det samme fysioterapeut som finner stillingen før barnet kan se det en tar på. Når barnet ligger på ryggen er det vanskelig at barnet går mot hendene for hvis du har mulighet til å finne en stilling. Sitter du i en vippestol så og har ting foran deg så kan barnet se hva fingrene er i kontakt med for det synes jeg er viktig å vite om barnet ligger på siden så kan den ta på ting som den ikke hadde muligheten for. Men det er sånn som vi må jobbe litt med og finne gode stillinger som gjør at barnet har det godt i utgangsstillingen og som samtidig gjør at barnet har blikket å gå på.

(f) Men det er min erfaring at med veldig små synsrester så blir bare de aktivert når barnet er topp motivert. Det er ofte gjennom et godt samspill og med gode betingelser i det fysiske miljøet. Avstand og godt lys på mors ansikt og de betingelsene som vi er vant med å tenke. Det er da du får en sanserest i funksjon som er så dårlig som den her.

4.4.3 Visuell oppmerksomhet og barnets våkenhet

Synspedagogene tilpasser observasjon av visuell oppmerksomhet etter barnets dagsform og våkenhet. Her er kommentar til filmklipp tre.

(f) ... den lille ballen som var midt foran den kunne hun heller ikke se, og ikke var det noen sånn god samspillssituasjon – så det var ikke noe sånn god videosnutt for å si noe om samspill. Jeg ville ha gått inn og prøvd andre situasjoner når hun var opplagt. Jeg tror jeg ville ha sagt sånn som faren at: Nei, nå er hun så trøtt. Ja, så ville jeg ha fått en ny situasjon. For det er ikke vits å bekrefte dem over ting som ikke fungerer. Da hadde jeg heller villet prøve å vente, latt henne fått en dupp. Da hadde jeg tenkt et nytt besøk eller etter en dupp. Skulle jeg sett bare på dette filmklippet så hadde jeg tenkt: Oi, her er et blindt barn.

Synspedagogen sier at hun på bakgrunn av dette klippet kunne sagt at barnet ikke brukte synet sitt. Dette vil bety at man kan observere ulik VO i ulike situasjoner. I klippet ser synspedagogen på barnets reaksjoner. Barnet gråter og vender seg bort (se klipp tre, vedlegg 7) og dette tolker synspedagogene slik at barnet ikke er mottakelig for synsstimuli akkurat da, fordi det er trett.

(f) Jeg tror far skal prøve seg på en sånn her ”En mus skal ut og gå-lek”. Sånn blåse i halsgropen som kanskje er en god måte å få kontakt på. Så presenterer han en leke rett foran barnet og da begynner barnet å gråte mer. Og far prøver å gi barnet leken i hånden eller vise: her er den. Men han får ikke noe særlig suksess, tror jeg. Han viser barnet leken igjen, men barnet vender seg bort og begynner å gråte mer.

Synspedagogene observerer barnets reaksjon på fars gjentakende forsøk på å få kontakt med barnet både visuelt og kroppslig. De tolker far til å forstå og reagere på barnet signaler. Han prøver igjen [kanskje mer for videoens skyld?] og barnet vender seg bort og gråter mer. En synspedagog forteller hvordan dette innvirker i observasjonssituasjoner og ser barnets selvreguleringsevne som viktig i observasjonen:

(i) Det er vanskelig å si da, men i dette tilfellet så kan det være at det er veldig viktig å slutte før en har slitt ut barnet. Eller før barnet blir lei og at du på en måte slutter mens leken er god, men i noen tilfeller er det ikke sikkert at barnet har de mulighetene for regulering.

Det kan og gå på at hvis et barn ser på deg så ser barnet bort, det er ikke alle barn som har den reguleringsmuligheten i utgangspunktet...Så det er veldig mange ting som spiller inn her og med mulighet for regulering som vil kunne påvirke bruk av synet. Du kan oppleve at blikket er tomt og da har kanskje barnet koplet litt ut også.

(i) ... Er barnet nettopp våknet? Hvor lang tid tror dere at vi har til rådighet? Kan jeg spørre om. Og det med metthet for er barnet sultent så er det heller ikke... men er det mett så går heller kanskje ikke. Så det er noe med å finne gunstige situasjoner og i ett tilfelle i fjor hvor jeg arbeidet med et barn så fikk vi ikke til noen ting. Mor var litt fortvilet fordi hun mente at det var noe å finne, men vi fant ingenting så tok vi oss en spasertur og gikk i en og en halv time på tur og kom tilbake og da var barnet uthvilt og vi fikk til ganske mye.

Synspedagogen er opptatt av at observasjonen påvirkes av om barnet er trett, mett eller sulten. Dette kan igjen påvirke barnets evne til å bruke synet sitt. Synspedagogen tilpasser observasjonen ved å vente til barnet er klar for aktivitet.

4.4.4 Drøfting av resultater- Å legge til rette for

Når barnet utforsker objekter

Funnene viser at når synspedagogene observerer barnet med objekter, er det for å se etter barnets VO i en naturlig sammenheng i forhold til noe relasjonelt. De er opptatt av at objektene kan ta for stor plass i barnets hverdag fordi de sier at det ikke er gjennom stimulering med objekter at barnet viser sin visuelle kompetanse. Det kan virke som om synspedagogene frykter for barnets tidlige erfaringer med synet i samspill. De uttrykker bekymring for at barnet blir ved i synets utforsking av objekter. Barnet har ikke i de tre første månedene av sitt liv oppmerksomheten naturlig knyttet til objekter (Smith & Ulvund 1993). Barnet er da i en fase opptatt av å få en relasjon med omsorgsgiver, gjennom det tidlige samspillet. I fem-seks månedersalderen griper barnet og det skjer en overgang fra barnets oppmerksomhet mot omsorgspersoner til miljøet og objekter. Det er ikke før ni månedersalder at barnet klarer å holde oppmerksomheten mot et objekt og omsorgsgiver samtidig (ibid). Denne viktige forandringen inngår i fasen som Trevarthen kaller sekundær intersubjektivitet (Stern

2007, Hundeide 2001). Kanskje er bekymringen for at barnet er omgitt av mange ting knyttet til blant annet observasjon av misforhold mellom barnets utviklingsnivå og hvordan omgivelsene møter det? (Lie 1986).

En synspedagog beskriver også det å være visuelt oppmerksom mot objekter som kvalitativt annerledes enn det å se på mennesker og ansikter. Kanskje ligger noe av nøkkelen til forståelsen hvorfor synspedagogene er så opptatt av å se om barnet er visuelt oppmerksom i samspill nettopp her? Rye (2007) skriver om kontakt og interaksjon om hvordan man historisk så på barnets sammensatte kommunikasjonsmåter og evne til å ha en dialog med omsorgsgiver. Han viser til Brazelton & Tronick (1980) og sier: ”Det viste seg også at nyfødte barn skiller objekter fra mennesker og reagerer annerledes på mennesker enn på objekter ved at objekter møtes med fiksert blikk og gripebevegelser, mens mennesker møtes med sammensatte kommunikasjonsmåter som nevnt ovenfor ”(Rye 2007 s. 20). Vi kjenner dette igjen også når voksne kommuniserer med barn. Hjernen vår er spesielt sensitiv overfor erfaringer med andre mennesker. Rye (2007) viser til forskning gjennom nevrobiologiske studier og understreker den følelsesmessige kommunikasjonen mellom omsorgsgiver og barn som avgjørende for hjernens utvikling (ibid). Det er gjennom dette møtet mellom barn på et tidlig utviklingsnivå og voksen at det ligger så store muligheter for utvikling på alle plan.

Når barnet leker eller blir plassert sammen med gjenstander og objekter vil barnet kanskje være i stand til å fikserer objektet og prøve å få tak i det for å bli kjent med det gjennom å sanse det. Det får ingen fysisk respons fra leken som kan hjelpe barnet i sin videre læringsprosess som skjer blant annet gjennom imitasjon, inntoning og nært samspill (Lorentzen 1997). Når barnet er seks måneder endres barnets naturlige VO mot mennesker og det er naturlig at barnet ikke ser så mye på omsorgspersonene lenger. Samtidig er gripeferdigheten godt utviklet og barnet er naturlig nok mer interessert i hva som skjer lenger unna enn den kroppslige nære relasjonen som det er vant med (Smith & Ulvund 1993). Hos mange av barna med sammensatte vansker kan nedsatt syn og begrenset bevegelsesevne og motorikk være en årsak som

reduserer denne objekterfaringen (Jangdin 1994). Hvorfor beskriver da synspedagogene at det er for mange ting rundt barna de møter i sitt arbeid? En forståelsesmåte kan være at det er lettere å gi barnet et tilbud om å se på ting fordi tingene er mer tilgjengelige for barnet enn det å gå inn i tidkrevende og kontekstbetingede samspill situasjoner. Barnet står i fare for å bli mistolket av omgivelsene sine i sine forsøk på samspill og kommunikasjon fordi hvert enkelt barn gjør dette på en annerledes måte. Å være vår på og overfortolke og tillegge barnets initiativ som en kommunikativ intensjon ligger som forutsetning i kontakten med barnet og samspillet (Standal 1995). Det å se barnet utforske et objekt er viktig fordi vi vet at barnet i lek med objekter gir mange og ulike erfaringer (Vedeler 1997). Det kan synes enklere å observere hva barnet gjør med en ting enn å analysere hva barnet gjør i et samspill (Lorentzen 1997). Rye (2007) påpeker også at det er mer komplisert å se et ansikt og avlese ansiktsuttrykk, enn det er å gi barnet en ball som det kan sanse. Det krever også mye mer tid og sensibilitet av den voksne å være tilstede for barnets behov over en lengre periode. Synspedagogenes erfaring er at når barnet etablerer et samspill så kommer synet mye lettere med. Dette har jeg ikke lyktes med å finne omtalt i litteratursøk. Det ser ut for å ligge en motsetning mellom det å tilrettelegge med enkle former og leker som er lettere å se og forstå, enn å observere og legge til rette for samspillssituasjoner som stiller mye mer krav til synet. Sett i et relasjonelt perspektiv vil mulighetene for utvikling være i møtet mellom mennesker. Ut fra synspedagogenes beskrivelser blir det nødvendig å stille spørsmål ved om mange barn vedvarer i manipulering med ting og objekter i stedet for å bli møtt på sine egne forutsetninger i samspill med mennesker.

Når synspedagogen observerer barnet i forhold til lek med objekter er det ikke i forhold til et ukjent objekt. Objektet beskrives som barnets yndlingsleke, noe barnet liker, noe barnet foretrekker og så videre. Synspedagogene er i første omgang mindre opptatt av de tingene som etter egen erfaring vanligvis er det som ses på som viktig av synspedagoger, som det å reagere på farge, form, størrelse, forgrunn, bakgrunn, overflate, avstand og så videre. Synspedagogene er mer opptatt av å se hva barnet gjør i og med sine omgivelser. Det er i den visuelle relasjonelle sammenhengen at de ser

etter om barnet er oppmerksomt. Ved å være bevisst på og ta utgangspunkt i barnets emosjonelle opplevelser kan man skape VO og interesse hos et barn (Wist 2007, Jacobsen 1998, Hyvärinen et al.1994).

Et vanlig og viktig hjelpemiddel for blinde barn både for å utforske objekter og utvikle bedre romforståelse, er *det lille rommet* (Nielsen 1991). Dette brukes også for barn med sammensatte vansker og synshemming. Nielsen (1990) har en annen måte å møte barnet der det er. Ved å benytte seg av samspillsteknikk, sier hun at man vil kunne stå i fare for å trenge seg på barnet psykisk og emosjonelt. Man kan sitte ved siden av barnet og leke med objekter parallelt gjennom tilbudsteknikk og imitasjon. Da mener hun barnet blir mer nysgjerrig via objektene og ikke direkte i møte med omsorgspersonen. Samspillet er mer komplisert enn objektene. Kunnskap om når det ”vanlige” barnet går fra ansikt-til-ansikt samspill til kunnskap om når det ”uvanlige” barnet går fra dette samspillet, vil sannsynligvis være svært viktig i forhold til hvordan man møter barnet og hvilke tiltak som settes inn til hvilken tid. Det er også viktig at barnet får erfaring med objekt for den videre utviklingen tilsier at barnet etter hvert vil bruke objektene til å sikre en felles oppmerksomhet med omsorgsgiver (Smith og Ulvund 1993, Brandsborg et al. 2004). For å vektlegge observasjon av barnet i lek med objekter må man kjenne til barnets utviklingsnivå og vite hvor barnet er og hvilken erfaring barnet har med tidlig samspill.

Situasjoner hvor barnet er visuelt oppmerksomt

Synspedagogene beskriver observasjonssituasjoner hvor de erfarer at barnet blir visuelt oppmerksom i forhold til noe. Observasjonssituasjonen kan situasjoner hvor synspedagogen observerer barnet ved å stå på utsiden og følge med på hva som skjer i naturlige samspillsituasjoner. Eller situasjonen kan være helt ”rigget” hvor synspedagogen selv er en aktør og hjelper og beskriver hvordan man kan få i gang synsfunksjonen ved å legge til rette for det. Synspedagogene erfarer at de situasjonene hvor barnet er mest visuelt oppmerksomt er i samspillssituasjoner hvor omgivelsene møter barnet og støtter det på sine emosjonelle uttrykk og initiativ (Wist 2007, Jacobsen 2006). Når disse settes inn i en sosial ramme som f. eks leken (ride, ride

ranke) som beskrives her, da er barnet tilstede og man kan få etablert en form for samspill hvor den visuelle sansen, om det er fysiologisk mulig, kan oppmerksomhetsrettes (ibid).

Hansen (2002) beskriver oppmerksomhet gjennom tre grunntrekk: konsentrasjon, utholdenhet og evnen til å kunne utelukke forstyrrelser. Det kan se ut for at det er disse faktorene synspedagogene er opptatt av når de ”rydder” det visuelle rommet og utelukker forstyrrelser som auditiv støy og visuell støy. Synspedagogene beskriver hva som skal til for å sette synsresten i funksjon. For å fortsette metaforen om regi, så er ”rekvisitaene” for å skape en motiverende visuell situasjon: sterke visuelle stimuli (neonfarger, refleksleker), taktile stimuli (røre ved håndbaken, aktiv), stilling (vippestol, hender sammen, ansikt mot ansikt), kjent objekt (koppen), sosial ramme og samspill (lek), avstand (innen en armlengde) og lys (Jangdin 1994, Scholl 1986). Synspedagogene ser ut til å bygge på prinsippet om at barnet har en selektiv oppmerksomhet mot det som er mest synlig og som fremtrer fra en rolig bakgrunn (Banks & Ginsburg 1985, Fantz 1963). Den grunnkunnskapen som synspedagoger besitter i forhold til optimalisering av synsbetingelsene (lys, avstand, farger, kontraster osv) i en situasjon ligger underforstått i det de sier skjult i små setninger, som sitatene viser (Hyvärinen et al.1994, Cote & Smith 1989). Det kan se ut for at synspedagogene på hver sin måte, noe avhengig av hvor mye tid de har, ”regisserer” både mennesker og rommet de er i for å hjelpe barnet med å rette oppmerksomheten mot mennesker og objekter. Det kan være interessant å se både på det etiske og praktiske aspektet her. Synspedagogene i studien innehar spesifikk kompetanse på å få tak i situasjonen hvor barnet kan vise VO. Det kan ligge en utfordring her dersom man ikke har ressurser nok til å følge opp at tiltak og observasjoner blir implisert i det daglige livet til barnet. Man kan gjennom iscenesettingen i observasjonssituasjonen vekke et håp hos foresatte og nærpersoner som de kanskje ikke har kapasitet eller kompetanse til å følge opp. Jo mer observasjonssituasjonene foregår i spesielt tilrettelagte situasjoner, desto større kan faren være for å ikke å klare å overføre disse situasjonene og barnets observerbare visuelle kompetanse til hverdagslivet (Rye

1998). Jeg velger å ikke drøfte dette videre her, men viser til boken *Rådgivning* i kapittelet om struktur, ansvar og kommunikasjon (Johannesen et al. 2005 s. 19).

Våkenhet

Synspedagogene sier i sitatene at de i observasjonene sine må ta hensyn til hvordan barnet har det. De tolker det at barnet ikke er visuelt oppmerksom i sammenheng med blant annet barnets bevegelser, gråt, blikkretning, tretthet, metthet og sult. De støtter seg på foreldre og nærpersoners informasjon om hvordan barnet har det. Jacobsen (1998) beskriver disse kontaktmåtene både som ønske om kontakt og ønske om å bryte kontakt. Det er viktig å respektere barnets ulike uttrykksmåter og tolke disse som uttrykk for reelt behov (ibid). Synspedagogene trekker frem flere mulige forklaringer, men ser foreldrene og nærpersonene som ”oversettere” for å bli sikker på hva det kan bety. Hvordan henger barnets våkenhet sammen med barnets VO? Synspedagogene er opptatt av å finne såkalte ”gunstige situasjoner” for observasjonene. For å observere barnets VO må barnet være våkent. Det kan tenkes når et lite barn får lite visuelle stimuli at det kan lettere kan falle i søvn. Dermed får barnet mindre tid og erfaring med å reagere på nye stimuli og omverden (Smith & Ulvund 1993, Wolff 1987). På hvilken måte henger observasjon av VO og barnets våkenhet sammen? Det kan se ut for at når synspedagogene observerer så støtter de seg på teori som sier noe om at de må ta hensyn til barnets våkenhet. Dersom barnets blick er tomt, som en synspedagog beskriver her, så ligger det en antakelse bak om at det kan endre seg. Barnet befinner seg ikke i en tilstand eller situasjon hvor det får brukt sin kompetanse. Det som kjennetegner et barn med sammensatte vansker er nettopp denne vekslingen i våkenhet knyttet til selvreguleringen (Grøttland et al.1998, Smith & Ulvund 1993, Wolff 1987). Søvn, våkenhet og slumring kan gå i ett. Barnet har signaler som er vanskelig å gjenkjenne om du ikke blir kjent med barnet og de som kjenner barnet. Det kan bety at man kan basere en observasjon på feil premisser om man ikke tar hensyn til dette. En synspedagog sa om hun bare hadde sett klipp tre ville hun trodd at barnet var blindt fordi barnet ikke brukte synet her. Barnets våkenhet beskrives i stadier (Wolff 1987). Stadiene omfatter blant annet tre

våkenhetsnivåer som baserer seg på atferdstilstander nærmere beskrevet i teorikapittelet i studien. Dette handler om å være bevisst hvor barnet befinner seg i sin våkenhetstilstand og tilpasse observasjonene etter det. Det ser ut for å være viktig å ta hensyn til hvor barnet er gjennom å observere atferdstilstander i tilknytning til barnets våkenhet ved observasjon av VO. En annen synspedagog er i denne sammenhengen opptatt av faren for å overstimulere barnet. Det er ikke alltid barnet klarer å si ifra om dette ved å falle i søvn, snu seg vekk eller bli oppmerksom visuelt. Dette tillegger hun barnets reguleringsevne. Dette handler om å være vår på å forlenge barnets VO fordi det kan være at barnet ikke klarer å velge selv og regulere hva og hvor lenge det skal være visuelt oppmerksomt (Standal 1995, Smith & Ulvund 1993).

5. Konklusjon og refleksjon

Problemstillingene som ledet an arbeidet for studien var: **Hva vektlegger synspedagogen ved observasjon av visuell oppmerksomhet hos barn med sammensatte vansker? Hvilke fokus har synspedagogen og gjennom hvilke observasjonssituasjoner erfarer synspedagogen å få informasjon om visuell oppmerksomhet?** Studiens konklusjon omfatter funn i tilknytning til situasjoner, fokus og vektlegging. Slik jeg har tolket datamaterialet mener jeg at jeg har synliggjort vesentlige elementer gjennom informantenes erfaringer og hva de vektlegger i observasjon av VO for barn med synshemming og sammensatte vansker.

Ett funn er at de **observasjonssituasjonene** hvor informantene erfarer å få informasjon om barnets visuelle oppmerksomhet fortrinnsvis er samspillsituasjoner med andre barn og voksne. VO observeres både i strukturerte og vilkårlige situasjoner. Synspedagogene vektlegger å observere VO i en relasjonell sammenheng som er mer samspill orientert enn objekt orientert.

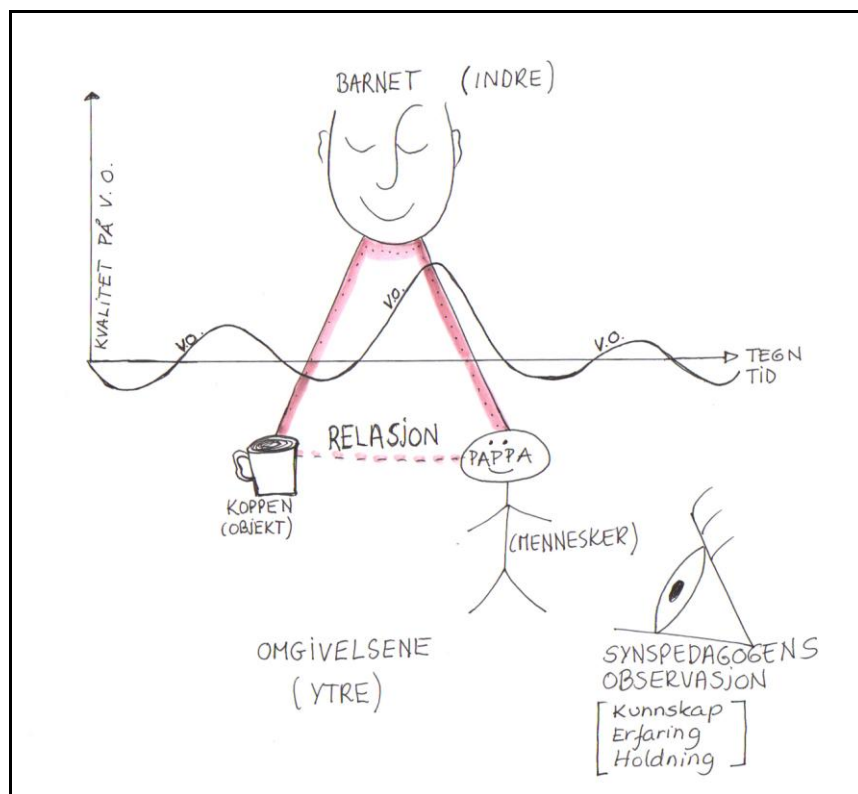
Så til **fokus**: Når synspedagogene blir presentert et filmklipp av et lite barn med sammensatte vansker og synshemming lager de seg hypoteser om barnets funksjon. På bakgrunn av hypotesene resonnerer de seg frem til hvordan de forstår barnets visuelle kompetanse og hva barnet viser oppmerksomhet mot. De beskriver tegn (uttrykk) som de ser hos barnet og dets omgivelser som har betydning for resonnementet deres og for deres forståelse av det. Tegnene de beskriver er de samme, men funn viser at de har ulik vektning på hva de trekker frem i sin observasjon gjennom filmklippene. Ulikheten består av forskjellig vektlegging på det å ha fokus på omgivelsene og det å ha fokus på barnet.

Vektlegging. Et funn er at synspedagogene ser at det ofte ligger rom for utvikling av barnets VO. Den visuelle oppmerksomheten til barnet står i fare for ikke å komme i gang og barnet kan gå glipp av verdifulle synserfaringer fordi barnet uttrykker seg annerledes og risikerer å bli misforstått i sin kommunikasjon (Lorentzen 1997).

Et annet viktig funn er at synspedagogene vurderer det å bruke synet i samspill situasjoner med mennesker å gi en kvalitativt helt annerledes informasjon enn det å se barnets syn i utforsking. Når synspedagogene blir bedt om å definere VO som begrep beskriver de det først og fremst som et fysisk fenomen. Derimot viser de i beskrivelsene de gir gjennom film og intervju av VO, at de ser VO i sammenhenger som et relasjonelt fenomen. De snakker da om en kvalitativ forskjell i barnets utforskingssyn (objekter) og synet i samspill med andre mennesker. For å synliggjøre denne vektleggingen og denne sentrale forskjellen vil jeg derfor fremme begrepet: ***Relasjonell visuell oppmerksomhet***. Med det menes den relasjonelle sammenhengen som synspedagogene her beskriver fenomenet i gjennom observasjon. Dette er i sterk grad forståelse knyttet til transaksjonsprosessen hvor barnet og miljøet møtes i interaksjon og samspill i en foranderlig prosess (Smith & Ulvund 1993). Det motsatte vil være VO i ferdighet, test og treningssituasjoner samt stimulering med vilkårlige objekter.

Jeg anskueliggjør synspedagogens observasjon gjennom en illustrert modell. Modellen er inspirert av Jacobsens (2006) habiliteringsmodell vist i figur 2 (2.5.3). I ”relasjonstriangelet” som er merket med et rødtlig omriss, viser jeg hvordan synspedagogene beskriver den visuelle oppmerksomhetens dynamikk (forutsatt at det ligger fysiologiske muligheter for dette) og relasjonens betydning for denne. Synspedagogen vektlegger å observere barnets tegn på våkenhet. Våkenhet er en faktor som bidrar til den dynamiske kurven i VO. Visuell oppmerksomhet har kvalitative elementer ved seg som vises gjennom forandring hos og i dets omgivelsene (Jacobsen 2006). Dette er bare en liten del av en stor sammensatt helhet, men modellen fremstiller det synspedagogene vektla av samspillet og relasjonens betydning i observasjon av barnets VO.

Figur 5. Relasjonell visuell oppmerksomhet. Modellen illustrerer at synspedagogenes observasjon foregår i sonen hvor ytre omgivelser og barnet møtes. Fokus ligger på relasjonen mellom barnet, omsorgsperson og kjent objekt, samt dynamikken i VO.



Dette er funn som har kommet frem under disse gitte beskrevne forholdene og kan ikke regnes som direkte overførbart i praksis, men kanskje kan det gi leseren en økt bevissthet og kunnskap omkring egen observasjonspraksis (jf. Maxwell 1992, evalueringsvaliditet 3.6).

Å være i denne studieprosessen har gitt meg mange nye tanker, også om veien videre. Det å benytte film metodisk som virkemiddel til å bevisstgjøre, samt synliggjøre egne strategier er viktig for å gi rom for kritikk av egen observasjon. Selv om jeg setter studien i en relasjonell sammenheng ser jeg i etterkant at jeg sitter fast i en del begreper som er opptatt av å definere og ikke beskrive. Et eksempel på dette kan være bruken av begrepet *tegn*. Jeg ville i større grad valgt å benytte begrepet *uttrykk* for å tydeliggjøre rommet som ligger i dette begrepet. Det ligger så mye mer i mellom-menneskelig kontakt enn det som er mulig å beskrive og observere. Det handler om å få i gang et samspill for å bedre muligheten for barnet til å benytte sine synsressurser.

Det handler om å se hva barnet gjør og hvordan omgivelsene møter barnets uttrykk. Det handler mindre om å teste og måle ut. Jeg ser at utfordringer ligger i form av tilstrekkelig tid og synspedagogisk kompetanse for å hjelpe barna og familiene deres.

To sjeler

Jeg ser

Og har

Et inderlig ønske om å hjelpe

Et ønske om å møtes

Gjennom blick

En bevegelse

Eller et lite håndtrykk

Får jeg et glimt

Av en stor sjel

I en liten kropp

I dette møtet

Løftes vi begge opp

Kildeliste

- Abrahamsen, G. (2003). *Det nødvendige samspillet*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Andersen, K., & Rødbroe, I. (2000). *Temahefte 3. Identifikasjon af medfødt døvblindhed. Undersøkelse og observasjon*. Aalborg Øst: Videnscenter for døvblindfødte.
- Andersen, K.-J. (2005). *Synsvansker hos døvblindfødte. Arbeidstekst nr.45*. Danmark: Nordisk uddannelsescenter for døvblindepersonale.
- Andrew, T. A., Henriksen, A., & Groben, F. (2008). *Focus MDVI. Fokus på barn med synshemming og sammensatte vansker*. Oslo: Statped., Huseby kompetansesenter.
- Ayres, A.J. (1984). *Sanseintegration hos børn*. København: Munksgaard.
- Bae, B & Waastad, J.E. (1999) *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Banks, M.S., & Ginsburg, A.P. (1985). *Early visual preferences: a review and new theoretical treatment*. Vol.19, p.207-246. USA: Academic press, Inc.
- Barraga, N.B. (1986). Sensory perceptual development i Scholl, G.T. *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth*. New York: American foundation for the blind.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beukelman, D.R., & Miranda, P. (2000). *Augmentative and alternative communication. Management of severe communication disorders in children and adults*. USA: Paul H Brookes Publishing Co. Baltimore.

- Bisgaard, N.J., & Strømnes, M. (1976). *Psykologisk iagttagelse af børn i børnehaver og skoler*. København: Langkjær Bogtryk/Offset.
- Bjørndal, C.R.P. (2008). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Borch, T.G. (2002). *Å kunne se, -men ikke gjenkjenne*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss. Volume 1*. London: Pimlico edition
- Brandsborg, K. (2009). *Forelesning om Felles oppmerksomhet (FOM) for personale som arbeider med barn med synshemming og sammensatte vansker ved Huseby kompetansesenter*. 6.februar 2009, Oslo.
- Brandsborg, K., Cyvin, M., Jeremiassen, R.H., & Loe. (2004). *FOM. Felles oppmerksomhet med små barn som er blinde*. Statped. skriftserie nr. 21. Oslo og Melhus: Huseby og Tambartun kompetansesenter
- Bredrup, C. (12.mars 2008). Foredrag ved Fagdagene "Spetalen symposium" ved Huseby kompetansesenter om undersøkelsen "Synshemmede barn og unge under 20 år i Norge". Haukeland Universitetssykehus, Øyeavdelingen.
- Bremner, G., & Slater, A. (2004). *Theories of infant development*. United kingdom: Blackwell publishing.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bundesen, C., & Habekost, T. (2008). *Principles of visual attention. Linking mind and brain*. UK: Oxford university press.
- Carling, A. (1991). *Hverandres blikk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

-
- Cote, K.S., & Smith, A. (1989). Assessment of the multiply handicapped. I Jose, R.T. *Understanding low vision*. New York: American foundation for the blind.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dutton, G.N. (2002). Visual problems in children with damage to the brain. Vol. 4. Issue 2. I *Visual impairment research*. Informa healthcare.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fantz, R.L. (1963) *Pattern vision in new born infants*. American association for the advancement of science, Vol.140, No. 3564, p. 296-297.
- Fennefoss, A.T., & Valvik, A. (2001). *Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fischer, U., & Madsen, B.L (2002). *Se her! Om barns oppmerksomhet og førskolelærerens rolle*. Grønland: Pedagogisk forum.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Zoom grafisk AS
- Fosse, P., & Tangvold, K. (2004). *Særtrekk i bruk av synet hos barn og unge med autisme*. Rapport nr. 2. Autismeenheden, Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Frölich, A. (1995). *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Gadamer, H-G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag a.s.
- Gade, A. (1998). *Hjerneprosesser. Kognition og neurovidenskab*. København: Frydenlund grafisk.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J.J. (1950). *The perception of the visual world*. The riverside press. USA.
- Groenveld, M., Jan, J.E., & Leader, P. (1990). *Observations on the Habilitation of Children with Cortical Visual Impairment. Journal of visual impairment & blindness. USA. Artikkel utdelt ved forelesning på Huseby kompetansesenter 21.nov.1990 av øyelege Sigmund Spetalen*.
- Grøttland, H., Jacobsen, K., & Larsen, G.B. (2008). *Relasjon mellom kropp, samhandling og miljø*. *Spesialpedagogikk*. 08(02), s.25-36.
- Grøttland, H., Jacobsen, H. & Andreassen, L. (1998). *Årsaker til redusert visuell interesse. Våkenhetsproblemer hos multifunksjonshemmede*. *Tidsskriftet Spesialpedagogikk*. 98(01), s.3-11.
- Gudmundsdottir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92 (5) s.266-276.
- Gudmundsdottir, S. (1990). *Hvordan gir teorien næring til praksis, og omvendt? I Strømnes Å., Pedersen, H. & Grankvist R. (Red.), Pedagogisk teori og praksis i lærerutdanningen*. Trondheim: Tapir Press.
- Haber, R.N., & Hershenson, M. (1980). *The Psychology of visual perception. Second edition*. USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogikk*. Danmark: Gyldendal.

-
- Heijden, A.H.C. van der, (2004). *Attention in vision, perception, communication and action*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Holmen, L. (1996) *Viljen og lyset. Et døvblindfødt barns utvikling*. Nordisk Vejleder nr. 19, Dronninglund. Danmark: Forlaget Nord-Press.
- Holten, S. (1998). *Videoveiledning i spesialpedagogisk rådgivning*. Tidsskriftet *Spesialpedagogikk* (10). S.3-13.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Larvik: Vett & Viten AS.
- Hyvärinen, L. (2009) *Synscreening under första året*. Hentet 7.april 2009 fra <http://www.lea-test.fi/>
- Hyvärinen, L. (1996). *Vision testing manual*. Villa Park: Precision Vision.
- Hyvärinen, L., Björkman J., Lindquist, O., & Stenström, I. (1994). *Synsbedømmning av barn och ungdomar på tidig utvecklingsnivå*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Hyvärinen, L., & Lindstedt, E. (1981). *Synsprövning av barn*. Stockholm: RPH Syn.
- Jacobsen, K. (2006). *Kognisjon, emosjoner, helse og miljø i habiliteringsarbeid- forslag til en modell*. Tidsskrift for norsk nevropsykologisk forening. 9.(1) Hentet 20.11.08 fra <http://www.nevropsyk.org/arch/img/9068518.pdf>
- Jacobsen, K. (1998). *Ny viten om relasjoner mellom kognitive og emosjonelle prosesser*. Tidsskrift for norsk psykologforening, 35, s. 530 – 536.
- Jacobsen, K. (1991). *Visustesting av sterkt funksjonshemmede*. Tidsskrift for norske legeforening nr. 26, III, s. 3157-3158.

Jangdin, G. (1994). *Synstimulering. Den tidige synsutvecklingen-teori och praktikk.*

Umeå. Sverige: SIH Läromedel.

Jenkin, M., & Harris, L. (2001). *Vision & Attention.* New York. USA: Springer-

Verlag.

Johannesen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2005). *Rådgivning. Tradisjoner,*

teoretiske perspektiver og praksis. Oslo: Gyldendal akademisk.

Jose, R.T. (1989). *Understanding low vision.* New York: American foundation for the

blind.

Kolivosky, M.E., & Taylor, L.J. (2008). I Bjørnstad, C.R.P. *Det vurderende øyet.*

Oslo: Gyldendal akademisk

Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Larssen, T., & Wilhelmsen, G. B. (2005), Synshemming og synspedagogikk. I

Befring, E., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk.* (s.301). Oslo: Cappelen

Akademisk forlag.

Lauvås, P., & Handal, G. (2004). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo: Cappelen

akademisk forlag.

Lefèvre, C. (2002). *Posture, Muscular Tone and Visual Attention in 5 Month-Old*

Infants. Infant and child development 11(335-346). Hentet 28.januar 2009 fra

<http://3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/93518923/pdf%20start>

Leiulfsrud, H., & Hvinden, B. (2007) Analyse og kvalitative data: Fikserbilde eller

puslespill. I. Holter, H & Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i*

samfunnsforskning. (s. 220-239). Oslo: Universitetsforlaget.

Lie, I. (1986). *Syn og synsproblemer.* Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Lindstedt, E. (1984). *Synbedømming. Handledning för föräldrar, vårdare och lärare*. Solna: RPH-SYN.
- Lorentzen, P. (2006). *Slik som man se noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (1998) *Språk og handling*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn*. Otta: Tano Aschehoug.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research* i Harward educational review. Vol. 62, No. 3 ProQuest Psychology Journals p. 279 -300.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London & New York: Routledge Classics.
- Mostad, A. (2006). CVI-den diffuse synshemmingen. I *Syn 2005. En samling artikler og tekster fra Huseby og Tambartun*. Oslo: Statped skriftserie nr. 38.
- Nielsen, L. (1991). *Rummet og Jeg`et*. København: Sikon.
- Nielsen, L. (1990). *Er du blind? Om en metode til at fremme utviklingen hos børn, der er blinde og spesielt utviklingstruede*. København: Sikon.
- Norsk synspedagogforening (21.10.2008). *Om norsk synspedagogforening*. Hentet 3. april 2009, fra NoSyFo <http://www.synspedagogforeningen.no>
- Peterson, B. (2005). *Filma för att lära*. Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- Polyani, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Valdres: Spartacus forlag.

- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rekkedal, M.B. (1994). *Synspedagogers bruk av og erfaring med tester og testmateriell for synshemmede førskolebarn*. Hovedoppgave til 3. avdeling. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov, et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rye, H. (1998). *Tidlig hjelp til bedre samspill. Nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Scholl, G.T. (1986). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice*. New York: American foundation for the blind, Inc.
- Smith, L., & Ulvund, S.E. (1993). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Southwell, C. (2003). *Assessing functional vision. Children with complex needs*. London: Royal national institute of the blind.
- Standal, K. (1995). "Gylne øyeblikk", en observasjonsstudie av samspill mellom barn med multifunksjonshemming og omsorgsperson - med fokus på oppmerksomhet. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Statped. (2008). Om syn. Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Oslo: Huseby kompetansesenter. Redaktør Knut Ramberg. Hentet 20.05.08. fra www.statped.no/huseby/synsvansker
- Stern, D.N. (2007). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Strauss, A., & Corbin, J.(1998). *Basics of qualitative research*. USA: Sage Publications Ltd.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. USA: Sage publications Ltd.
- Sundet, J.M., & Martinsen, H. (1999). Hvordan samspill i spedbarnsalder kan skape genetisk variasjon i personlighet hos voksne. I Bae, B. & Waastad, J.E. *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Valberg, A. (1998). *Lys, syn, farge*. Trondheim: Tapir forlag.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L.(1997). *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Vollan, A.M., & Nyheim, M.E.R.(2001). *Skape kommunikasjon hos kommunikasjonsvake barn*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt. NTNU. Trondheim.
- Vygotski, L.S (1978). *Mind in society. The development and higher Psychological Process*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse*. Avhandling for graden PhD. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Wilhelmsen, G.B. (2007). Synspedagogen - en nyttig ressurs i skolen. *Tidsskriftet Spesialpedagogikk*, (04)07, s.42-45.

Wist, R. (2007). *Sjer`n eiller sjer`n ikke? Eiller sjer`n bærre når`n vil sjå?*
Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet. Trondheim.

Wolff, P.H. (1987). *Behavioral states and the expression of emotions in early infancy*.
USA: The university of Chicago press.

World Health Organization (2008). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Hentet 23.mai 2008 fra
<http://www.who.int/classifications/icf/en/>

Wright, R. D., & Ward, L.M. (2008). *Orientation of attention*. New York: Oxford university press

Aarts, M (2005). *Marte Meo Grundbog*. Holland: Aarts productions.

Vedlegg

Vedlegg 1. Tillatelse fra NSD

Vedlegg 2. Forespørsel til informanter med samtykkeerklæring

Vedlegg 3. Forespørsel til foresatte med samtykkeerklæring

Vedlegg 4. Forespørsel til Huseby kompetansesenter om organisering av film

Vedlegg 5. Introduksjon til informantene før og etter filmklipp

Vedlegg 6. Intervjuguide

Vedlegg 7. Beskrivelse av filmklippene

Vedlegg 8. Oversiktstabell over analyseprosessen

Vedlegg 9. Eksempel på meningsfortolkning i filmklipp 4.

Vedlegg 10. Oversikt over hvilke tegn synspedagogene ser etter i et filmklipp

Vedlegg 11. Eksempel på hermeneutisk analyse. Kategori: Ytre og indre fokus (f).

Vedlegg 12. Barnets synsutvikling

Vedlegg 1 Tillatelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Studiesenter Sandane
Høgskolen i Sogn og Fjordane
6823 SANDANE

Vår dato: 08.09.2008

Vår ref.: 19529 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19529	<i>Synspedagogisk observasjon</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Tove Arntzen Andrew</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

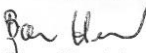
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tove Arntzen Andrew, Sogneprest Heffermehlsvei 15, 4817 HIS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19529

Det registreres personopplysninger om pedagogene.

Alle opplysningene som skrives ned om barnet er anonyme. Vi minner om at anonyme opplysninger er opplysninger som det ikke er mulig å direkte (via navn eller fødselsnummer eller referanse til slike opplysninger) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted, alder og diagnose eller referanse til slike opplysninger) føre tilbake til enkeltpersoner. Vi legger videre til grunn for vår vurdering at videoopptakene av barnet ikke skal legges inn på pc.

Utvalget av pedagoger samt foreldrene til barnet som skal filmes informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse.

Filmen slettes og alle øvrige opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, 31.12.2009.

Prosjektleder opplyser at hun har vært i kontakt med Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk og fått tilbakemelding på at prosjektet ikke er fremleggelsespliktig.

Vedlegg 2 Forespørsel til informanter med samtykkeerklæring

Arendal, 300608

Forespørsel om deltakelse i mitt masterprosjekt høsten 2008.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og fjordane, Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for denne oppgaven er synspedagogisk observasjon av små barn med sammensatte vansker. Jeg ønsker gjennom tre informanter, tre dybdeintervjuer og film å søke etter hvordan synspedagogen observerer oppmerksomhet hos barn med sammensatte vansker. Intervjuguiden som jeg skal lage vil blant annet omfatte spørsmål rundt: faglig bakgrunn, i hvilke situasjoner observeres barnet, hva slags observasjoner brukes og hvorfor, hvem samarbeider synspedagogen med i arbeidet med å kartlegge barnets synsfunksjon.

Under dybdeintervjuet vil jeg benytte meg av opptaker og ta notater mens vi snakker sammen og ser filmen. Intervjuet vil ta mellom en til en og en halv time. Jeg kontakter deg for å avtale tid og sted som passer oss begge. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg når som helst underveis uten nærmere begrunnelser. Alle innsamlede data vil da bli anonymisert. Opplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og opptak slettes når oppgaven er godkjent i løpet av 2009. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet; skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og returner den i vedlagte konvolutt til meg. Har du spørsmål kontakt meg på 47390548 (priv. mob) eller skriv e- post til: tove.arntzen.andrew@statped.no Min veileder er Rolf Lund og du kan ta kontakt med han også om du ønsker på tlf: 90938038. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Mvh. Tove Arntzen Andrew Sogneprest Heffermehlsvei 15, 4817 HIS

.....

Samtykkeerklæring:**Dato:**

Jeg har mottatt informasjon om studien om synspedagogisk observasjon og ønsker å stille til intervju.

Sign.

Tlf.

Vedlegg 3 Forespørsel til foresatte med samtykkeerklæring

Arendal, 140808

Forespørsel om deltakelse i mitt masterprosjekt høsten 2008.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og fjordane, Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for denne oppgaven er synspedagogisk observasjon av små barn med sammensatte vansker. Jeg ønsker gjennom intervju av tre informanter å søke etter hvordan synspedagogen observerer oppmerksomhet hos barn med sammensatte vansker. I tillegg til å snakke om erfaringene som de har, ønsker jeg å bruke en film av et barn med sammensatte vansker. Jeg ber informantene kommentere sine observasjoner av barnet mens de ser filmen og jeg noterer underveis. Dette brevet er en forespørsel om å få lov til å filme ditt barn for bruk i dette prosjektet. Intervjuene vil blant annet omfatte spørsmål rundt: faglig bakgrunn, i hvilke situasjoner observeres barnet, hvilket fokus har synspedagogen, hva slags observasjoner brukes og hvorfor, hvem samarbeider synspedagogen med i arbeidet med å kartlegge barnets synsfunksjon.

Under dybdeintervjuet vil jeg bruke opptaker og ta notater mens jeg snakker med informantene og ser filmen. Intervjuet vil ta mellom en til en og en halv time. Filmene jeg ønsker å bruke skal kun vare noen få minutter (maks fem min.). Det er viktig at verken jeg eller informantene mine kjenner barnet fra før, slik at observasjonene blir mest mulig reelle. Jeg ønsker at barnet skal filmes i situasjoner hvor det er i samspill med omverdenen gjennom lek eller spisesituasjon. Gjennomføringen av filmingen tenker jeg meg slik: Jeg tar kontakt gjennom min arbeidsgiver Statped, Huseby kompetansesenter og ber dem ta kontakt med aktuelle foresatte som de treffer under kurs eller i andre sammenhenger og formidler dette brevet. De organiserer det praktiske rundt filmingen.

Det er frivillig å delta. Dere kan trekke dere når som helst underveis. Dette kan skje uten nærmere begrunnelser og filmen vil da bli slettet og det vil ikke ha noen betydning for relasjonen dere måtte ha i forhold til Huseby kompetansesenter. Dette prosjektet vil ikke få noen innflytelse på barnet eksisterende behandling. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Filmopptaket slettes når oppgaven er godkjent i løpet av 2009. Dersom du gir meg tillatelse til å filme ditt barn og bruke filmen under intervjuet av mine informanter vennligst skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og returner den i vedlagte konvolutten til meg. Har du/dere spørsmål kontakt meg på 47390548 (priv. mob) eller skriv e- post til: tove.arntzen.andrew@statped.no

Min veileder er Rolf Lund og du kan ta kontakt med han også om du ønsker på tlf: 90938038.
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
A/S.

Mvh. Tove Arntzen Andrew

Sogneprest Heffermehlsvei 15,

4817 HIS

.....

Samtykkeerklæring:

Dato:

Jeg har mottatt informasjon om studien om synspedagogisk observasjon og gir samtykke til at film
av mitt barn kan lages og benyttes i intervju knyttet til mastergradsprosjektet om synspedagogisk
observasjon av barn med sammensatte vansker.

Sign.

Tlf.

Vedlegg 4 Forespørsel til Huseby kompetansesenter om organisering av film

Tove Arntzen Andrew

Sogneprest Heffermehlsvei 15,

4817 His

Arendal, 01.07.08

Til Inger Larssen

og Anne Lise Solstad,

Huseby kompetansesenter

Gml. Hovsetervei 3,

0768 OSLO

Forespørsel om organisering av filmklipp i forbindelse med masterprosjekt.

I mitt masterprosjekt som foregår frem til juni 2009 ønsker jeg å benytte et filmklipp av et lite barn med sammensatte vansker. Jeg skriver om synspedagogisk observasjon av oppmerksomhet hos små barn med sammensatte vansker. Jeg skal bruke dybdeintervjuer og få informanter. Under intervjuene vil jeg i tillegg til å spørre mine informanter om deres arbeid, bruke et kort filmklipp av et barn som ingen av oss kjenner for å få frem hva synspedagogen kommenterer og har fokus på. Filmen skal være kort (under fem minutter).

Jeg ber Huseby om to ting:

1. Formidle kontakt med en egnet familie med et lite barn med sammensatte vansker som er under to år. Gi familien informasjonsskrivet som jeg har laget med samtykkeerklæringen. Dette kan f.eks gjøres gjennom foreldre- barn kurs, i utredning, eller via synspedagogtjenesten i fylkene eller via andre ansatte som kjenner til et barn.

2. Det andre er å organisere en kort filming av barnet i samspill med sine omgivelser i lek eller under spisesituasjonen. Det vesentlige er barnets oppmerksomhet mot omverdenen. Denne filmen kopieres på cd til meg for at jeg skal kunne bruke den i intervjusituasjonen av mine informanter.

Ta kontakt med meg ved spørsmål. Jeg håper på positivt svar.

Mvh. Tove Arntzen Andrew

Masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Universitetet i Oslo.

Vedlegg 5 Introduksjon til informantene før og etter filmklipp

Kort introduksjon til informanten før vi starter å se filmklippene:

Jeg vil først få lov til takke deg for at du stiller opp for meg som informant til masterstudien min! Jeg ønsker først å gi deg informasjon om hvordan jeg har tenkt dette lagt opp.

Jeg beregner at vi bruker inntil 1.5 time, maks 2 timer.

Jeg har to deler. En filmdel og en intervjudel. Filmdelen som kommer først er knyttet til filmen og jeg spør etter dine umiddelbare tanker og refleksjoner. Jeg har fått en film som jeg skal vise deg på dvd fra min bærbare pc. Filmen viser fire vilkårlig valgte klipp av samme barn med synshemming og sammensatte vansker. Jeg har aldri møtt eller kjenner ikke til dette barnet fra før og jeg går også ut ifra at du ikke har kjennskap til barnet fra før. Si ifra om du skulle kjenne barnet. Jeg vet ikke mer enn deg i disse klippene.

Jeg er opptatt av å finne ut hvordan man best mulig kan hjelpe barnet i forhold til sine synsvansker og ønsker å se på hvordan du observerer og ser på barnets funksjon knyttet til kartlegging av synsfunksjonen til barn. Samtalen i etterkant av hvert filmklipp, ønsker jeg at skal bære preg av dine spontane assosiasjoner og refleksjoner omkring dine egne observasjoner knyttet til disse eksemplene.

Jeg er ikke ute etter fasitsvar, men dine åpne tanker og refleksjoner rundt arbeidet med barna.

Filmen med alle fire klippene varer i ca. syv minutter.

Du kan gjerne notere selv underveis. Du kan også be om å få se hele filmen eller spesifikke klipp på nytt igjen om du ønsker det. Hvert klipp har ulik varighet og skifter ved at det kommer frem ti sekunder sort skjerm. Jeg stopper da mellom hvert klipp for at du kan få komme med evt. kommentarer og så spiller jeg videre når du er klar. Når du har sett alle klippene kan du igjen be om få se noen av dem om igjen for å rette samtalen mot det du finner interessant. Litt avhengig av hvor mye du reflekterer omkring filmen – vil jeg uansett avsette rundt førtifem minutter til en samtale som omhandler dine erfaringer med observasjon av barn med synshemming og sammensatte vansker på tidlig utviklingsnivå.

Jeg tar opp samtalen vår med en opptaker som står på hele tiden for å kunne skrive ned det som skjer i etterkant. På bakgrunn av dette vil jeg analysere og presentere de evt. funnene i oppgaven. Har du noen spørsmål før vi starter?

Informasjon til informanten etter refleksjon av filmklippene er ferdige.

Jeg trenger din hjelp til å beskrive filmklippene. Kan vi gå gjennom klippene på nytt slik at du beskriver underveis for meg hva du ser? Jeg vil bruke noen av beskrivelsene til å presentere filmklippene i studien. Her er et eksempel i starten på det første klippet og etter det kan du fortsette: *Barnet ligger på ryggen på en matte med ansiktet vendt mot en leke. Barnet hever den venstre armen og slår armen mot en leke som har masse speil på. Leken henger ned fra et stativ.*

Noen spørsmål knyttet til filmklippene (om informanten ikke sier noe spontant).

Hvis dette var et barn som du skulle kartlegge. Hva ville du trekke frem i dette filmklippet?

Fikk du en umiddelbar følelse når du så barnet? Kan du beskrive denne?

Hvordan vil du beskrive dette barnet?

Etter informanten har sett alle fire klippene og ikke kommet inn på følgende områder:

Hvilke/hvilket av filmklippene synes du gav deg informasjon i forhold til å vurdere barnet synsfunksjon? Begrunn hvorfor.

Du har nå sett 4 filmklipp som er et kort utdrag fra et barns verden. Hvis du kunne ønske deg filmklipp for å vurdere barnets synsfunksjon. Hvordan skulle de se ut?

Var det noen klipp som du undret deg over at var der? Hvorfor det?

Hva av aktiviteter forventer du at dette barnet kan mestre å gjøre i andre sammenhenger enn vist på disse klippene? Hvorfor det?

Vedlegg 6 Intervjuguide

Momenter til intervjuet :

1. Er bruk av video (observasjon/ analyse) en metode du er vant med å bruke? Hvorfor benytter du denne metoden? (evt. hvilke metoder benytter du for å observere disse barna?)
2. Hvor stor del av arbeidet ditt går til utredning av barn med synshemning og sammensatte vansker?
3. Hva bygger du dine antakelser om barnets funksjon på? Hvor sikker på dine vurderinger kan du si (på en skala fra 0 – 10) at du er?
4. Mener du at det å observere et barn krever noe spesielt av deg som synspedagog?
5. Hva synes du er mest utfordrende når du skal kartlegge et barn?
6. Det er vanskelig til og med for de som kjenner et barn å lese dets signaler. Hva ser du etter?
7. Når du observerer et barn. Er det noen bestemte situasjoner at barnet viser at det er synsoppmerksomt?
8. Er det noe som må ligge til rette for at barnet skal kunne være visuelt oppmerksomt?
9. Er det noe du vektlegger i møtet med barnet for å få et overblikk av barnets visuelle oppmerksomhet?
10. Kan du kort beskrive hvordan du legger til rette et møte med et barn for å få innsikt i barnets visuelle kompetanse?

11. Hva betyr begrepet visuell oppmerksomhet eller synsoppmerksomhet for deg (i relasjon til denne gruppen barn) ?
12. Kan man skille ut et barns visuelle oppmerksomhet når man skal vurdere barnets funksjon? Hvordan søker du informasjon om denne?
13. Hvordan vurderer du kvaliteten på den visuelle oppmerksomheten et barn viser?
14. Hvilke faktorer vil du trekke frem som påvirker dine observasjoner av barnet?
15. Bruker du noen synstest som du synes gir deg en indikator på barnets visuelle oppmerksomhet? Hvorfor det?
16. Har du noen erfaringer med hva som fremmer et barns visuelle oppmerksomhet?(tiltak)
17. Hvor gjøres de fleste observasjonene/kartleggingene dine?
18. Pleier du å gjøre observasjonene sammen med noen?
19. Hva ville være den mest ideelle samarbeidspartneren din?
20. Kan du fortelle hva slags erfaring og bakgrunn du har som kommer til nytte i arbeidet med disse barna?
21. Er det teorier eller spesielle metoder som du mener er viktige i observasjon av barnets visuelle oppmerksomhet? Bruker du noen spesiell?
22. Hva vil du si særpreger din måte å observere barnet på? Har du utviklet egne strategier?
23. På hvilken måte bruker du video i observasjon?

24. Kan du tenke tilbake på din egen praksis og prøve å beskrive et såkalt "Gyllent øyeblikk" hvor du så at et barn var oppmerksom med synet sitt?

25. Var det noe du skulle ønske at jeg skulle spurt om som jeg ikke har vært innom her?

Har du noen spørsmål eller kommentarer før vi avslutter denne samtalen?

Tusen takk for tiden du satte av og for at du ønsket å bistå med dine erfaringer knyttet til arbeidet med å observere barnas visuelle oppmerksomhet.

Vedlegg 7 Beskrivelse av filmklippene

Et eksempel fra en informant sin beskrivelse av filmklippene:

Klipp 1.(varighet: 40 sekund)

Barnet ligger på ryggen på matte hvor det henger tre leker ned som barnet kan nå. Barnet bruker venstrehånden sin vesentlig til å slå på leken, det er en speilrefleksleke. Barnet smiler samtidig med at lekene lager mye lyd. Barnet har også litt lyder og tungen kommer ut. Den høyre hånden er aktiv, men ikke til å slå på lekene med. Hun er aktiv på den måten at hun har noe medbevegelser.

Klipp 2. (varighet 1.50 min)

Barnet sitter i en sånn babystol eller hva det heter. Leken er nå hengt opp nærme barnet slik at hun når de. Barnet ser på med venstre hånden sin. Så putter hun venstrehånden sin i munnen. Barnet finner en liten tråd som hun griper fatt i. Høyrearmen er ikke med. Barnet har nå litt lyder. Barnet smiler når "faren" snakker og barnet vender hodet litt mot "faren". Har også noen håndbevegelser opp mot øynene. Hun smiler og vender ikke blikket mot "faren", men hånden er interessant. Hun slår på lekene for å få bevegelse og lage lyd. Barnet tar hånden inn i munnen igjen. Nå har hun pause. Hun tar fingrene opp også holder hun de opp foran øynene.

Klipp 3. (varighet 3 min)

Her er vel antakelig moren og hun har vært og hentet barnet på gulvet som lå på gulvet. Hun setter seg på sofaen og har barnet på fanget vendt fra seg. Barnet har en smokk og mor tar ikke noe direkte kontakt med barnet. Hun stryker litt lett over barnet sånn litt fraværende sånn som man gjør for å roe ned og ta kontakt. Barnet har en god del lyder og når moren beveger seg så holder barnet opp. Så begynner barnet å smågråte litt og begynner å sutte litt på denne tåtesmokken. "Far" sitter nå ved siden av ja. Han tar kontakt med henne, men barnet vender seg bort. Barnet ser ut til å veksle mellom å vende seg mot mor og far. Far prøver seg på en sånn her "En mus skal ut og gå- lek". Sånn blåse i halsgropen. Så presenterer han en leke rett

foran barnet og da begynner barnet å gråte mer. Og far prøver å gi barnet leken i hånden eller vise: her er den. Men han får ikke noe særlig suksess. Han viser barnet leken igjen, men barnet vender seg bort og begynner å gråte mer. Mor tar barnet opp og prøver å avlede med å hoppe litt og se om hun kan få stilne gråten. Hun tar av jakken. Tørker litt med en klut om munnen og faren er fortsatt tilstede med denne leken. Så tar hun noe som kan likne begynnelsen på en sånn "Hoppsa lek",. mor ser barnet og tar henne inntil seg og prøver å trøste og stryker på ryggen. Far sitter ved siden av. Mor prøver litt mer av Hoppsa lek, men gråten tiltar. Så tar mor smokken igjen og, setter på plass og barnet roer seg mer ned igjen.

Klipp 4. (varighet 1.08 min)

Her ligger barnet på rygg igjen på gulvet, - på et lite teppe og har en leke som henger ned over seg – det er en litt annen leke enn på første kuttet. Den gir lyd når hun slår på den – og det gjør hun. Hun ligger med hodet vendt til venstre, og så kommer det en sånn sort/hvit gjenstand inn fra barnets sin venstre side.. Men hun slår fortsatt på leken så – Hun slår på leken igjen og det er hele tiden venstre hånd hun bruker. Hun har også ganske mye munnbevegelser med lyd, det er ingen lyder, og hun er stadig nede å sjekker med munnen – den hånden sin. Der tar hun den litt opp mot ansiktet, - mot øynene sine igjen – den hånden.

(Far og mor står i anførselstegn da det antas at det er foresatte som er på klippene).

Vedlegg 8 Analyseprosessen

Beskrivende trinn i analysen	Hva	Hvordan	Hvorfor
Lytte	Lytte til lydopptakene flere ganger	Opptakene ble lagt på bærbar pc og avspilt derfra	Få samtalene ”under huden”
Transkribere	Tekstliggjorde alle lydopptakene	Skrevet over i word tekstprogram	For å kunne behandle det tekstlig i analyse
Klargjøre	Skilte film, beskrivelser og intervju	Sorterte tekst til filmklipp og svarene til spørsmålene	For å få frem en tekst som det var lettere å orientere seg i
Se på og bli kjent med beskrivelsene	Skrev ned alt på nytt igjen for å se hva informantene hadde sagt uten å tolke det selv	Startet hver setning ”synspedagogen sier”, synspedagogen spør, synspedagogen bruker osv. :	For å bli bevisst på å skille synspedagogens beskrivelser og min egen tolkning
Systematisere intervjudata	Satte sammen alle spørsmålene og svarene som hørte sammen	Laget spørsmålene i rekkefølge og søkte svaret på disse	Knytte spørsmål og svar sammen. Hvilke spørsmål ble utelatt?
”Samtale med” datamaterialet, hva ligger her?	Lete etter hovedtendenser i tilknytning til problemstillingene.	Leste gjennom beskrivelsene og trakk hovedlinjer. Hadde problem- stillingene til stede hele tiden.	Få oversikt over hva innholdet dreide seg om
Beskrivende merkelapper	Laget merkelapper på dataene (Åpen koding)	Brukte Weft QDA analyseverktøy for å merke uttalelser i teksten og gi data navn	Lette etter elementer som er knyttet til råmaterialet som kan representere fenomenene

Se etter sammenhenger, finne kategorier	Lette etter kategoriers forhold til hverandre (Aksial koding)	Satte opp kategoriene i matriser og i et tankekart (Mind manager) og flyttet dem om ved å se etter sammenhenger og likheter/ulikheter.	Sammenlignet for å klargjøre og bevisstgjøre når, hvordan og under hvilke forhold kategorien dukket opp
Analytisk tilnærming	Fra beskrivelsene og tolkningen til analytisk plan (Selektiv koding)	Samlet det kodede materialet og fant mønstre som gjorde at mulig teori kom frem	Knyttet teori og empiri sammen for å belyse materialet analytisk. Validering.

Vedlegg 9 Eksempel på meningsfortolkning i filmklipp 4

<u>SYNSPEDAGOG C SIER:</u>	<u>FORSKERS FORTOLKNING:</u>
<p><u>1. gjennomgang av klippet.</u> Sort utheving er utgangspunktet for fortolkningen i kolonnen til høyre.</p>	
<p><i>Altså det jeg ser her det er jo, det er sikkert en synspedagog som kommer inn med en sånn svart- hvit [forskers kommentar: kule på stang] noen som skal teste synet vil jeg tro, kommer inn med en sånn svart og hvit stripet gjenstand for å se om det får noe reaksjon på yttergrensene, sånn at en antakelig får en blikkretning mot den leken</i></p>	<p>Synsfeltet har noe å si i observasjonen.</p> <p>Blikkretning har noe å si når man ser etter visuell oppmerksomhet (VO).</p>
<p><i>Sånn vil jo jeg bruke den der og det ser jeg ikke i hvert fall ikke nå ved første gjennomsyn</i></p>	<p>Bruker egen erfaring.</p> <p>Synspedagogen trenger flere gjennomsyn av klippet for å se nøyere hva som skjer.</p>
<p><i>Det kan jo skyldes to ting. Det kan jo for det første skyldes at barnet rett og slett ikke ser det. At hun er for synshemmet, men det kan også hende at hun er for opptatt av den leken</i></p>	<p>Barnets synshemming har noe å si for VO. Om barnet er for opptatt av en leke kan det ha noe å si for VO.</p>
<p><i>Og det ser jeg jo veldig ofte at når barn er for opptatt av noe så reagerer de noen ganger ikke i det hele tatt samme hva slags syn</i></p>	<p>Gjenkjennbar situasjon. Bruker egne erfaringer.</p>
<p><i>Så derfor er det ikke så lett å se, men fortsatt har jeg en magefølelse på det der venstre øyet</i></p>	<p>Synspedagogen bruker sin fagkompetanse, intuisjon, erfaring (jf. praksisunivers).</p>

Synspedagogen antar og resonnerer på bakgrunn av erfaring og kunnskap og leter etter gjenkjennbare ”knagger” for å forstå. Ved andre gjennomgang av filmklippene skal synspedagogen beskrive hva som skjer på filmklippene

<p>2. gjennomgang av klippet (se vedlegg 5, introduksjonen).</p> <p>SYNSPEDAGOG C BESKRIVER:</p>	<p><u>FORSKERS FORTOLKNING:</u></p>
<p><i>Her ligger barnet på rygg igjen på gulvet</i></p>	<p>Beskriver</p>
<p><i>- på et lite teppe og har en leke som henger ned over seg</i></p>	<p>Beskriver</p>
<p><i>Den gir lyd når hun slår på den – og det gjør hun</i></p>	<p>Beskriver</p>
<p><i>Hun ligger med hodet vendt til venstre</i></p>	<p>Beskriver</p>
<p><i>og så kommer det en sånn sort/hvit gjenstand inn fra barnets sin venstre side</i></p>	<p>Beskriver</p>
<p><i>Der, tror jeg kanskje hun reagerte på den!</i></p>	<p>Ved andre gjennomsyn tror synspedagogen at barnet reagerte ved å bruke synet</p>
<p><i>Det kunne være en reaksjon at hun så med det venstre øyet sitt..</i></p>	<p>Synspedagogen tolker en reaksjon hos barnet til at hun så med det venstre øyet</p>
<p><i>Det kan faktisk hende. Men hun slår fortsatt på leken så – min erfaring er at motorisk aktivitet holder opp når de får øye på noe som er interessant. Så derfor er jeg ikke sikker på om hun så den</i></p>	<p>Motorisk aktivitet vedvarer-knyttet til egen erfaring som kan henge sammen med syn og motivasjon (noe barnet synes er interessant). Motorisk aktivitet holder opp når barnet er VO (mot noe barnet finner interessant). Resonnerer og er fremdeles litt usikker.</p>
<p><i>Hun slår på leken igjen og det er hele tiden venstre hånd hun bruker</i></p>	<p>Legger merke til at det er venstre hånd barnet bruker</p>
<p><i>Hun har også ganske mye munnbevegelser med lyd</i></p>	<p>Observerer munnbevegelser og lyd</p>

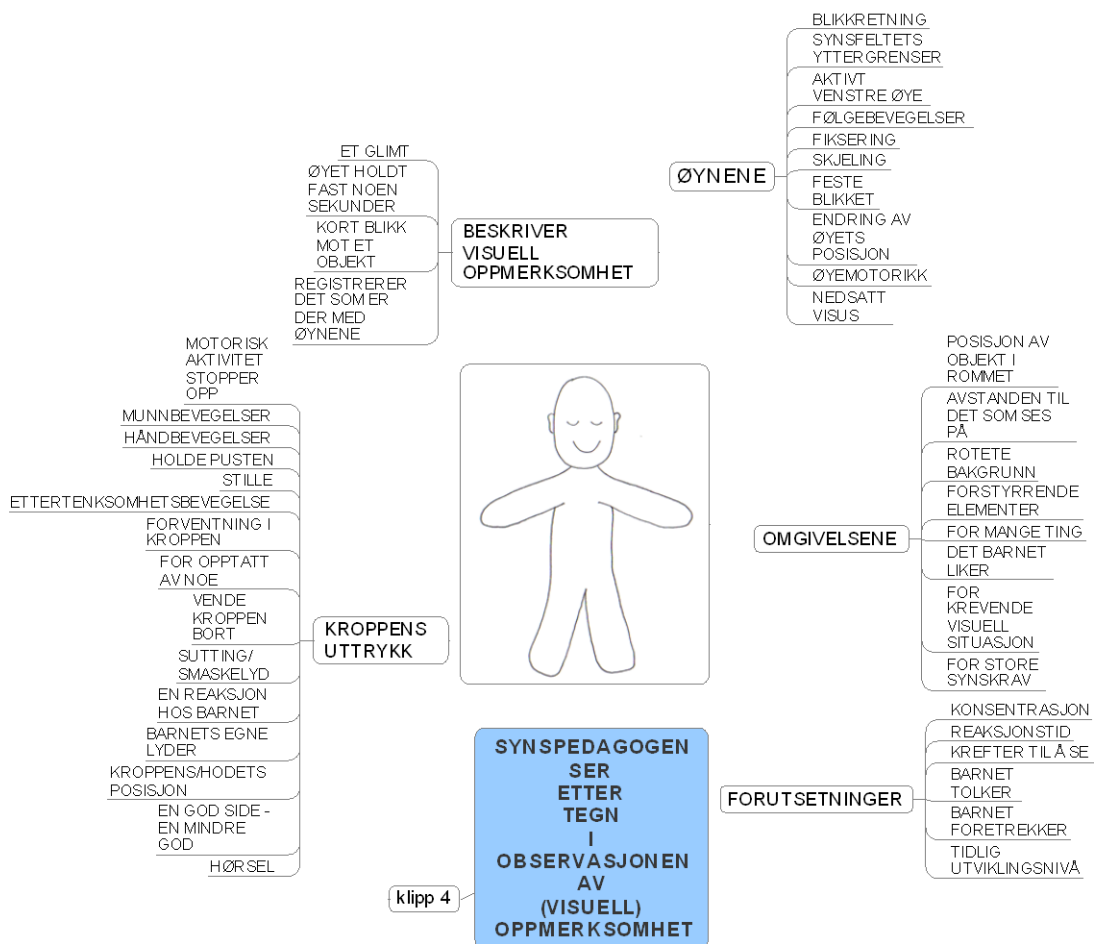
<i>Og hun lager ingen lyder</i>	Legger merke til at barnet ikke lager lyder selv med stemmen
<i>og hun er stadig nede å sjekker med munnen – den hånden sin. Der tar hun den litt opp mot ansiktet, - mot øynene sine igjen – den hånden.</i>	Observerer at barnet sanser med hånden og bevegelsene hånden har mot ansiktet og øynene

3. gjennomgang av filmklippet er presentert direkte i studien.

<u>4. gjennomgang av filmklippet SYNSPEDAGOG C SIER:</u>	<u>FORSKERS FORTOLKNING:</u>
<i>Nå skal jeg fokusere på hendene</i>	Synspedagogen ser på en ting av gangen. Hendene kan si noe i observasjonen av VO.
<i>Ja, den er helt klassisk med at hun holder opp med aktiviteten.</i>	Synspedagogen gjenkjenner tegnene. Kroppsaktivitet som stopper kan være tegn på VO.
<i>Det er nesten som hun holder litt pusten</i>	Det at barnet holder pusten kan være noe å se etter som tegn på VO.
<i>Hun holder opp med fysisk aktivitet</i>	Det at barnet holder opp med fysisk aktivitet kan være tegn i observasjonen.
<i>Det er veldig lite granne med hånden sin der, men det er en ettertenksomhets-bevegelse og så er hun ganske stille så hun virker.. Hele kroppen virker som den er innstilt på Oi! Der var noe!</i>	Synspedagogen prøver å tolke bevegelsen i hånden til barnet i sammenheng med observasjonen. Bevegelsen er en viktig observasjon for synspedagogen. Barnet viser en kroppslig forventning mot at noe skal skje.
<i>Og så vender hun seg bort også begynner hun med</i>	Snur kroppen bort og starter å slå på leken igjen. Barnet tar en

<i>bevegelsene igjen.</i>	pause fra ”synsarbeidet”.
<i>Det er ikke så mye konsentrasjon der, der! som det var i sted.</i>	Variert konsentrasjon har noe å si for VO.
<i>For her tror jeg heller ikke at hun bruker så mye krefter på å se.</i>	Å bruke krefter (på å se) kan variere. Å se krever overskudd og krefter.
<i>Hun kan kanskje registrere at det er noe, men så hun er mer opptatt av den der suttegreien [smaskelyd] på hånden sin, men det vi så i sted da begynner jeg å bli veldig sikker på at hun så det</i>	Syn og sutteaktivitet innvirker på hverandre. Synspedagogen er nå veldig sikker på at barnet så leken ved fjerde gjennomgang av den korte filmsekvensen. Synspedagogen vil se på en ting av gangen for å få med hva som skjer.
<i>Så det der tror jeg er det beste kuttet på å se på synet.. i utforskning.</i>	Klipp fire er det beste klippet til å se synet i utforskning. Det finnes flere måter å se på. Synspedagogen beskriver en måte å bruke synet på. Denne måten å bruke synet på er knyttet til utforskning.

Vedlegg 10 Oversikt over tegn som synspedagogene ser etter i et filmklipp



Vedlegg 11 Eksempel på hermeneutisk analyse

Eksemplet viser utdrag fra informant B fra filmklipp hvor kategorien *indre og ytre fokus* kom frem. Jeg tolker informanten til å ha ytre fokus i beskrivelsen av barnet:

Synspedagog B – sier:	Hypotese/ Ressonnering	Forskers fortolkning	Barnets indre forhold	Barnets ytre forhold
<i>Ja, der har hun blikket mot den der, men hun har.</i>	Blikk mot noe	Blikk mot noe i omgivelsene	Blikket mot leke	Objekt: Ball på pinne
<i>Eller mot noe annet</i>				Noe i rommet
<i>I den situasjonen der, der ønsker den som holder på å gå inn og snu blikket mot, på en måte....????</i>	Snu blikket mot noe	Fange oppmerksomheten		Voksen styrer pinnen med ballen
<i>Det er en veldig krevende situasjon når du har så mange ting deg</i>	Mange Ting	Mange ting forstyrrer		Mange ting
<i>og som da også danner bakgrunnen for det en ønsker å få inn</i>	Bakgrunn	Rotete bakgrunn påvirker synsoppmerksomheten		Forgrunn-bakgrunn

<i>Så hvis jeg skulle ha prøvd å fått henne til å registrere den sort-hvite [ballen på pinne] så hadde jeg villet ha en nøytral bakgrunn</i>	Nøytral bakgrunn	Ved å justere bakgrunnen vil øke mulighet for v. o		Sort-hvit ball Nøytral bakgrunn
<i>∴ så hadde jeg prøvd å ville samle hodet i midtstilling for hun ligger vridd til den gode siden</i>	Hodet	Kroppens posisjon har noe å si for v.o		Hodestilling - Midtstilling
<i>Det ser ut som hun har en god og en litt mindre god side i forhold til at den hånden er litt dårligere og da er det ofte at den siden ikke er så aktiv.</i>	Kroppens gode og mindre gode side- aktivitet	Kroppens funksjon om den er god eller mindre god påvirker aktiviteten og dermed vo.	Kroppens funksjon, hånden	
<i>Og det er klart at nå hadde hun så mange ting.</i>	ting	For mange ting		Mange ting
<i>Ja disse her perlene på siden</i>	Perler	Forstyrrende elementer		Perler
<i>som muligens eller at det er noe annet lengre borte som hun</i>	Avstand	Avstand en ser ting på virker inn på v.o	Blikkretning	Avstand

<i>registrerer hvis hun bruker blikket</i>				
<i>Så liker hun å daske og slå for å få lyd</i>	Det barnet liker	Det barnet liker å gjøre		Håndbevegelse Lyd
<i>.. så det kan også være at det er øret som er snudd for å få inn lyden</i>	Hørsel	Hørsel kan påvirke v.o	Hørsel	Lyd
<i>Det er det ikke så godt å si men da det da kommer inn en ting igjen så får hun ikke en nøytral bakgrunn mellom denne leken så det er veldig krevende</i>	Nøytral bakgrunn	Krevende visuell situasjon med urolig bakgrunn påvirker vo.		Ting Bakgrunn Leke
<i>Det er veldig store krav til henne hvis det er forventet at hun skal registrere.</i>	Krav	For store synskrav påvirker vo.		Store krav

Vedlegg 12 Barnets synsutvikling

Kilde: Barraga N.B. (1986). Sensory perceptual development i Scholl, G.T. *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth*. New York: American foundation for the blind.

88 SENSORY PERCEPTUAL DEVELOPMENT • BARRAGA

Chart 5.2 Sequence of visual development

<i>Developmental Age</i>	<i>Visual Responses and Capabilities</i>
0-1 month	Attends to light and possible forms; weak ciliary muscles and limited fixation ability.
1-2 months	Follows moving objects and lights; attends to novelty and complex patterns; stares at faces; begins binocular coordination.
2-3 months	Eyes fixate, converge, and focus; discriminates faces and yellow, orange, and red color waves.
3-4 months	Eye movements smoother and acuity improving; manipulates and looks at objects.
4-5 months	Eyes shift focus from objects to body parts; attempts to reach for and move to objects; visually explores environment; recognizes familiar faces and objects; tracks objects across entire field of vision.
5-6 months	Reaches and grasps objects indicating eye-hand coordination.
6-7 months	Shifts visual attention from object to object; reaches and rescues dropped objects; fluid eye movements.
7-8 months	Manipulates objects looking at results; watches movements and scribbling.
9-10 months	Visual acuity very good, accommodation smooth; looks for hidden objects even around corners; imitates facial expressions; plays looking games.
11 months to 1½ years	All optical skills refined and acuity sharp; fits objects together and marks spontaneously.